ARTE E CULTURA:

Produção, Difusão e Reapropriação

2



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

ARTE E CULTURA:

Produção, Difusão e Reapropriação

2



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Atena Editora
Ano 2021

Linguística, Letras e Artes

Atena Editora
Ano 2021

Linguística, Letras e Artes

Atena Editora
Ano 2021

Arte e cultura: produção, difusão e reapropriação 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Arte e cultura: produção, difusão e reapropriação 2 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-154-8
DOI 10.22533/at.ed.548211006

1. Arte. 2. Cultura. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 306.47

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

As relações entre o conhecimento artístico ou estético e o conhecimento científico sempre existiram, do ponto de vista das produções simbólicas do homem. Já haviam, antes da criação de um método científico, surgido de uma visão racionalista e empirista, os modos de conhecimento se pautavam em explicações que acalentavam as inquietações humanas, a exemplo temos o conhecimento mítico, o filosófico e o artístico.

O mítico, que beira o religioso se baseava principalmente em explicações exteriores e anteriores à construção do homem, mas se baseando nos aspectos mais intrigantes do imaginário humano e se perfazendo em torno da construção própria do destino.

O filosófico partia, em parte da observação e do questionamento sempre presente sobre as atitudes e emoções humanas. E, por fim, o artístico, sendo influenciado por ambos os anteriores, representava numa espécie de mimese o que era colhido nas entranhas humanas.

Nesse aspecto, o vínculo entre os três modos de conhecer era responsável pela evolução de cada um, onde o constante diálogo e interação entre eles inspiravam constantemente um ao outro.

Surge então, pelas guinadas da lógica e na evolução do racionalismo, o estabelecimento do método científico pautado na experimentação e delimitação precisa dos caminhos para a aquisição do conhecimento.

Onde havia um espaço aberto à colaboração, se restringe às premissas de um seleto grupo que por algum tempo definem o que pode ser considerado científico ou não.

No entanto, essas barreiras entre o científico e o artístico estão novamente mescladas e as discussões sobre o fazer científico num viés artístico se encontram cada vez mais presentes na atualidade.

Pensando nisso, a coletânea *Arte e Cultura: Produção, Difusão e Reapropriação,* em seu segundo volume, reúne vinte artigos que abordam algumas pesquisas envolvendo a interseção entre arte e cultura.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ARTE NA ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 06/05/2021

Flora Pereira Flor
Doutoranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV / EBA / UFRJ, bolsista CAPES
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/5500141342816215
https://orcid.org/0000-0002-4951-4243

RESUMO: Neste artigo investigaremos a História da Arte no contexto do ensino acadêmico de arte na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, abarcando o período entre 1816 à 1890. A data inicial corresponde ao ano de apresentação à D. João VI do projeto de instituição artística elaborado por LeBreton. Por sua vez, o corte final corresponde ao último ano de atuação do artista e professor Pedro Américo de Figueiredo Mello na cadeira de História da Arte na Academia Imperial de Belas Artes. Dentro do recorte temporal estabelecido, investigaremos o projeto de Lebreton, os Estatutos da instituição e documentos avulsos que nos permitam refletir sobre o lugar da História da Arte na formação acadêmica do Artista na Academia Imperial de Belas Artes.
PALAVRAS-CHAVE: História da Arte; Ensino Artísitco; Academia Imperial de Belas Artes.

THOUGHTS ON THE HISTORY OF ART IN THE IMPERIAL ACADEMY OF FINE ARTS

ABSTRACT: This article will investigate the History of Art in the context of academic teaching of art in the Imperial Academy of Fine Arts of Rio de Janeiro, covering the period from 1816 to 1890. The start date corresponds to the year D. João VI was introduced to the artistic institution project prepared by LeBreton. The last part corresponds to the last year of work of the artist and professor Pedro Américo de Figueiredo Mello as the subject of History of Art in the Imperial Academy of Fine Arts. Within the time covered, LeBreton's project, the Bylaws of the institution, and standalone documents will be investigated to think about the place of History of Art in the academic training of the Artist in the Imperial Academy of Fine Arts.
KEYWORDS: History of Art, Artistic Teaching, Imperial Academy of Fine Arts.

Qual era o lugar da História da Arte no ensino artístico da Academia Imperial de Belas Artes?

Havia desde a fundação da instituição a previsão de aulas de História da Arte no currículo de formação dos artistas? Ou os alunos tinham contato com este tipo de conteúdo de forma indireta, a partir do próprio método de formação do artista? nas entrelinhas do método de ensino, dos estatutos, discursos e documentos oficiais da academia ou concentrada em uma disciplina e em publicações utilizadas em sala de aula?

Neste artigo propomos refletir sobre estas

questões a partir dos projetos, Estatutos e de documentos avulsos[1] da Academia Imperial de Belas Artes. Nosso objetivo é compreender as formas pela qual o que compreendemos hoje como História da Arte estava presente no contexto do ensino artístico da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA).

A história da organização do ensino formal das artes no Rio de Janeiro tem início com a "Missão Artística Francesa", mais especificamente, com o projeto de LeBreton apresentado ao Rei D. João VI em 12 de junho de 1816. Nele, LeBreton ressalta que a formação deve iniciar-se pelo desenho e através da cópia, tanto no curso de Pintura, de Escultura, de Gravura como no de Arquitetura. Em todos os casos, os modelos serão aqueles da antiguidade clássica e os modernos vinculados a esta tradição. Podemos constatar essa sistemática, por exemplo, no trecho em que o autor aborda a questão dos modelos em gesso que deveriam ser adquiridos para dar suporte a este sistema de ensino:

> Com relação aos diversos graus do ensino do desenho, falei dos modelos em gesso, moldados do antigo; é necessário voltar aos mesmos e completar o ponto dos modelos em geral, tirados das belas obras de arte. [...] Êste gênero de modelos é indispensável [...] e esses modelos serviriam não somente para a escola de belas artes, mas, em parte, para a de artes e ofícios. (grifo nosso) (BARATA, 1959, p. 298)[2].

Se a formação de uma coleção de moldagens, através da aquisição dos modelos diversos citados acima, servia para embasar o ensino do desenho nas diferentes formações de Belas Artes e de Ofícios [3], a cadeira de pintura necessitava ainda que se formasse um tipo específico de coleção, fundamental para a última etapa da formação do pintor, baseado no sistema de aprendizado através de cópias. LeBreton salienta que:

> É igualmente necessário possuir modelos para pintura, pois cada pintor estudou os grandes modelos de sua arte e se esforçou para deles apanhar alguma coisa; mas nenhum pintor que ensina pode substituir-se às obras dos grandes mestres. Pelo contrário, os professores de alguma maneira, delas têm tanta necessidade quanto os alunos, para demonstrar os princípios e a fim de se sustentarem a si próprios; sem isto, nem o mais hábil impediria um estabelecimento de ensino de cair numa maneira qualquer que tornaria um vício geral da escola, caso os alunos só tivessem diante dos olhos os seus quadros.
>
> Há mais. O mestre tem talvez tanta necessidade quanto os alunos de ligar-se, êle próprio, aos modelos que o inspiram, o retificam, o impedem de desviar-se; aliás, terminada a aprendizagem, resta ainda ao jovem pintor a tarefa de dar ao seu talento um caráter, uma fisionomia. E como o faria, se conhecesse somente os quadros de seu mestre e aqueles que o acaso lhe oferecesse aqui, em número demasiado pequeno, e talvez ainda não fossem suficientemente clássicos?

1 Agradeço especialmente à Jancilene Alves Brejo, arquivologista do Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes / UFRJ, pela disponibilidade e suporte à pesquisa realizada presencialmente no arquivo em fevereiro de 2020.

2 Mário Barata transcreveu o projeto de LeBreton e publicou na revista do SPHAN no ano de 1959.

3 O projeto de LeBreton previa a criação de duas escolas: uma de Belas Artes para formar os artistas, com ensino pago. Outra escola de desenho para as artes e ofícios, de ensino gratuito para formar os artífices.

> É portanto necessário reunir quadros de diversas escolas, telas que possam servir às lições práticas, como demonstração ao mesmo tempo em que guiem e mesmo inspirem os professores. (grifo nosso) (BARATA, 1959, p. 298).

Através da passagem acima citada, percebemos que os modelos não servem apenas para o exercício didático da cópia que ao mesmo tempo treina a mão e molda o olhar, constituindo uma "biblioteca visual", um banco imagético de modelos vinculados à tradição artística europeia, ao cânone clássico apropriado e ressignificado por cada um dos nominados "grandes mestres". Tais modelos servem, também, para que os mestres não se desviem, ao longo do tempo, dos referidos cânones e para que os jovens pintores tenham a possibilidade de se aprimorarem estudando estas obras clássicas e não somente aquelas produzidas em solo nacional, que poderiam não estar suficientemente próximas ou adequadas aos cânones. Por isso, era necessário reunir uma pinacoteca capaz de apresentar exemplos precisos das diferentes escolas artísticas europeias.

A partir dos dados acima expostos, podemos afirmar que os conteúdos relacionados à História da Arte, ao entendimento das manifestações artísticas ao longo da história, das obras emblemáticas, dos principais artistas, dos conceitos teóricos como belo, clássico, moderno, tradição, estavam dispersos ao longo da formação artística. Esta História da Arte difusa se apoiava nas estampas didáticas, nos moldes e moldagens de gesso, nas esculturas e nas pinturas selecionadas para constituir o acervo didático da instituição; que embasavam todo o processo de formação do artista no contexto acadêmico. Através destas obras se formava o olhar, se dialogava com a tradição artística europeia e se refletia sobre os conceitos supracitados.

Dois meses após o projeto de LeBreton, em 12 de agosto de 1816, o então príncipe regente D. João VI instituiu por decreto a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Entretanto, como já foi apontado por diversos pesquisadores, a abertura e funcionamento regular da instituição não ocorreu de imediato, não apenas pela falta de edificação para sua acomodação, como também por empecilhos políticos enfrentados na corte carioca como a rivalidade com os artistas portugueses (PEREIRA, 2008, p. 383), assim como acontecimentos políticos mais amplos como as revoluções em solo brasileiro e o próprio processo de independência (WANDERLEY, 2011). Em 1820, ainda sem funcionamento, um segundo decreto foi promulgado em 12 de outubro, oficializando a criação da instituição, agora sob a denominação "Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil". Também data deste ano o primeiro Estatuto da referida instituição de ensino.

Os Estatutos de 1820 versam sobre diversas questões acerca da instituição como por exemplo as disciplinas ofertadas nos diferentes cursos de formação; o estudo do Modelo Vivo; o estabelecimento de concursos por disciplinas e respectivas premiações no final de cada ano letivo; bem como a previsão de estabelecimento de pensão para complementar a formação na Europa pelo período de cinco anos para os alunos concluintes mais destacados. Este documento versa ainda sobre diversos outros assuntos; contudo,

não aborda a questão da formação de coleções para o suporte didático, quer seja de moldagens, pinturas, estampas ou publicações impressas. Tampouco prevê uma disciplina dedicada ao ensino da História da Arte, conteúdo teórico que também não está explicitado nas diversas disciplinas dos cursos. Entretanto, dentro do conteúdo de Arquitetura Civil, está previsto o ensino cronológico "da mudança de gostos ou estilos, que tem experimentado a architectura desde a sua mais antiga origem, até o seu estado florescente" (CIPINIUK, s/d). Neste contexto, podemos afirmar que enquanto o ensino da História da Arquitetura esteve presente neste regimento da instituição, o ensino da História da Arte estava ausente não só enquanto cadeira, como também dos conteúdos referidos nos Estatutos para os cursos de pintura, escultura e gravura.

Retomando a cronologia da documentação relacionada à constituição da Academia, devemos citar o Projeto do Plano para a Imperial Academia das Belas Artes do Rio de Janeiro, elaborado pelos professores da Academia no ano de 1824, a pedido do Ministro do Império João Severiano Maciel da Costa. Este projeto versa sobre os cursos e as respectivas disciplinas a serem ofertadas pela instituição; sobre a infraestrutura adequada para disciplina de Modelo-vivo; dentre outros. Porém, o projeto não menciona uma disciplina dedicada à História da Arte e também não o faz dentro dos conteúdos dos cursos. Mais uma vez, é apenas no curso de arquitetura que encontramos, dentro dos conteúdos curriculares, estudos vinculados ao que chamamos atualmente de história da arquitetura:

> São os monumentos antigos, que analisados e observados por um sábio professor, apresentarão todos os exemplos que se deve seguir na arquitetura. O estudante será obrigado a fazer um estudo aprofundado dos costumes e maneira dos antigos para poder devidamente apreciar com que perfeição eles unirão o belo ao útil. (BRASIL apud WANDERLEY, 2011)

Portanto, se no projeto de LeBreton a História da Arte pode ser encontrada nas "entrelinhas" que orientam a metodologia do ensino e a composição do acervo da instituição para tal finalidade, nos Estatutos de 1820 e no projeto de 1824 ela encontra-se ausente, sendo percebida apenas no contexto da História da Arquitetura.

Devemos ressaltar que a proposta elaborada pelos professores franceses em 1824 enfrentou a oposição do diretor Henrique José da Silva e não foi implementada. Quando a Academia começou a funcionar oficialmente em 1826, os estatutos de 1820 foram adotados até que se fosse elaborado um novo regimento. Tal fato ocorreu em 1831, quando foram aprovados novos estatutos em 30 de dezembro no contexto da Reforma Lino Coutinho.

Este estatuto aborda questões diversas, dentre as quais destacamos a necessidade de constituição de um acervo que contenha também trabalhos designativos da produção brasileira. Portanto, vemos aqui uma preocupação de cosntruir uma História da Arte Brasileira. Arte esta que não deveria se desvincular dos modelos europeus, conforme constatamos a partir das especificações sobre os elementos que eram empregados como ferramentas didáticas. O artigo 6º do capítulo II esclarece que cabia à Congregação a

escolha dos modelos que seriam fornecidos para os alunos copiarem, mas que deveriam excetuar destas escolhas os modelos dos professores.

Podemos estabelecer a relação deste item com uma das recomendações de LeBreton fornecidas no projeto deste para a instituição. Ambos os documentos demonstram a preocupação com a escolha dos modelos a serem fornecidos para os alunos, bem como a necessidade destes modelos serem escolhidos pelo coletivo dos professores a partir de um consenso, visando garantir o prosseguimento das características estilísticas e estéticas ao qual a escola se vinculava. A utilização dos modelos na didática da instituição recebe nos Estatutos de 1831 um artigo específico no capítulo III:

> Art. 16. A academia apresentará, para instrucção e trabalho dos alunos e amadores, painéis, gessos de estatuas, bustos, e ornamentos antigos, modelos de desenho em todos os gêneros e modelo vivo; por fim livros próprios das belas artes, como sejam tratados de desenho, pintura, esculptura, architectura, historia antiga e moderna, e mythologia (grifo nosso) (BRASIL, 1831, p. 98)

Deve-se observar, a partir do trecho citado, que a instituição deveria possuir pinturas (painéis), moldagens em gesso diversas e modelos de desenhos dos mais diversos gêneros. Todos esses elementos já haviam sido citados antes no projeto elaborado por LeBreton. Contudo, havia um elemento novo no regimento de 1831 que é a menção aos livros não só associados às diferentes profissões, como também ao conhecimento que os artistas deveriam dominar sobre história e mitologia. A partir dos Estatutos de 1831, pode-se estabelecer conexão entre a menção aos livros como elementos de suporte didático do processo de ensino com uma informação específica sobre a qualificação dos candidatos a professor substituto, presente no 10º artigo do capítulo III, que regulamenta as informações constantes nos diplomas de final de curso:

> No fim do 5º anno de cada curso de applicação a Congregação passará a cada um dos alumnos o seu competente diploma de haverem completado os seus estudos em tal ou tal ramo de applicação, especificando nelle não só os prêmios conseguidos, mas tambem o merecimento particular do individuo, para melhor a Congregração se dirigir quando, como candidato pretender o lugar de substituto habilitando-se para isso primeiro com o conhecimento de uma das duas línguas, franceza, ou italiana. (grifo nosso) (BRASIL, 1831, p. 97)

Deve-se salientar que a base do sistema acadêmico aqui implementado era europeia e que os dois principais modelos de academia de arte eram o francês e o italiano. É natural, portanto, que a biblioteca fosse constituída por publicações nestes dois idiomas e, assim, desejável que o professor substituto tivesse conhecimento de ao menos um destes dois idiomas.

Um último ponto a ser observado em relação a este estatuto é que ele não possui artigo específico para o ramo da arquitetura, não nos sendo possível verificar os conteúdos específicos desta formação. Desta forma, ao contrário do estatuto de 1820 e do projeto de

1824, não constatamos aqui a presença de conteúdos vinculados à História da Arquitetura. Em relação à História da Arte, mais uma vez não há qualquer menção a este tipo de disciplina ou a seus conteúdos em outras disciplinas da formação do artista. Entretanto, assim como no projeto de LeBreton, identificamos nos Estatutos de 1831 a presença difusa da História da Arte nas orientações sobre a constituição do acervo para dar suporte às atividades didáticas.

A primeira mudança neste cenário ocorre em 1848. Galvão (1954, p. 95) salienta que, em 14 de fevereiro, o então diretor da AIBA Félix Émile Taunay solicita ao governo o estabelecimento da cadeira de História da Arte, tendo como justificativa a melhor preparação dos futuros pensionistas. Outro documento que atesta a mudança de mentalidade em relação à necessidade de disciplina dedicada à História da Arte é o decreto Nº 805 de 23 de setembro de 1854. Este autoriza a reforma dos estatutos da Academia das Bellas Artes, especificando no artigo 1º, parágrafo 2º a criação das aulas de “Desenho geométrico, Desenho de ornatos, Escultura de ornatos, Mathematicas aplicadas e Historia das Bellas Artes” (grifo nosso) (BRASIL, 1854, p. 83-84).

Os novos estatutos foram aprovados pelo Decreto Nº 1603 de 14 de maio de 1855, no contexto da reforma Pedreira. Este regimento apresenta como novidade a existência da seção de ciências acessórias, que reúne as cadeiras de Matemáticas Aplicadas, Anatomia e Fisiologia das Paixões e também da cadeira de História das Artes, Estética e Arqueologia. Os artigos 47 e 48 da seção XIII especificam o conteúdo da disciplina de Histórias das Artes, Estética e Arqueologia, bem como a condição de admissão na mesma:

> Secção XIII.
>
> Da Historia das Bellas Artes – Esthetica e Archeologia
>
> Art. 47 Este curso além da exposição oral que deve fazer o Professor dos factos e das teorias que lhe são próprios constará também de demonstrações gráficas e plásticas já em pedra, já por via de modelos, de sorte que os alunos comprehendão com a conveniente perfeição o objeto da Cadeira.
>
> Art. 48 Nenhum alumno poderá ser admitido a este curso, sem que tenha três anos completos de estudos na Academia. (grifo nosso) (BRASIL, 1855)[4]

Do programa transcrito acima, depreende-se que, para cursar a referida disciplina, o aluno deveria estar no quarto ano de estudo na instituição. Já teria, portanto, formado um repertório visual através dos inúmeros exercícios de cópia executados em diferentes disciplinas, entrado em contato com diferentes estéticas e soluções formais. Podemos, também, associar a presença desta disciplina no quarto ano do processo de formação do artista com a informação fornecida por Alfredo Galvão sobre a justificativa para o

---

4 Há uma diferença entre a publicação consultada no Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes e a publicação disponibilizada no site 19&20. Na publicação do site, os programas das aulas estão localizados noTítulo V – Do ensino e programma das aulas. A seção da disciplina “Da Historia das Bellas Artes – Esthetica e Archeologia” é a mesma. Entretanto, na publicação do site os artigos desta seção embora tenham o mesmo conteúdo, possuem numeração distinta a saber: Art. 45 e Art. 46.

pedido de criação da mesma, feito em 1848: o melhor preparo dos futuros pensionistas. A colocação da disciplina no quarto ano nos parece, desta forma, muito mais próxima de uma complementação do processo de formação do artista do que do embasamento deste processo. Embasamento este que, conforme os estatutos de 1855, se dava através do desenho e das matemáticas aplicadas, uma vez que o artigo 138 do capítulo VIII[5] – Dos Alumnos e sua frequência, e da Policia Academica – prevê que "A Academia terá huma só classe de alunos que será a dos matriculados nos Cursos de Mathematicas aplicadas e de Desenho geométrico, os quaes d'ahi prosseguirão para as outras aulas segundo o seu aproveitamento" (BRASIL, 1855).

Outro ponto a ser destacado no programa da disciplina de Histórias das Artes, Estética e Arqueologia é o fato desta contemplar não apenas a exposição teórica, mas também a transposição deste conteúdo para um repertório visual que demostre a teoria abordada. Assim, as imagens visuais eram elemento essencial na didática do ensino das Histórias das Artes.

Retomando o processo de criação da cadeira de História das Artes, Estética e Arqueologia, deve-se ressaltar que a criação da cadeira não garantiu sua implementação efetiva, fato que ocorreu apenas em 1869, quando Pedro Américo de Figueiredo e Melo solicitou a transferência da cadeira de Desenho figurado para a referida disciplina (GALVÃO, 1954. p. 95). A minuta de oficio da Academia ao Ministro do império, datada de 12 de agosto de 1869, apresenta informações sobre o referido requerimento:

> Sobre o requerimento do Dr. Pedro Americo de Figueiredo e Mello que pede tranferencia para a cadeira de Historia da Arte, Esthetica e Archeologia que ainda não foi provida, <u>tenho a honra de informar que é útil e necessário o provimento da cadeira</u>, e que o peticionário tem as habilitações precisas para ella.
>
> Há mais de um quarto de século pedia a Academia a creação de uma cadeira de historia das Bellas Artes [...] porque <u>sem estes conhecimentos fica muito incompleta a educação do artista</u>; o premio de Roma tornou evidente a sua necessidade; [...] em 1854 foi ella creada pelo Decreto nº, 805 a 23 de setembro mas <u>não foi provida até hoje por falta de pessoa competente habilitada nas matérias muito especiais que a constitue, porque não basta uma grande illustração do lente, é necessario, é mesmo indispensável; conforme adverte o art. º 45 dos Estatutos que ele saiba desenhar afim de fazer demonstrações graphicas</u>. (grifo nosso) (ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES, 1869)

O trecho transcrito nos indica, além da confirmação do assentimento da direção da Academia com o pedido efetuado por Pedro Américo, que esta instituição considera a disciplina importante para uma formação artística mais completa, assim como nos provê uma justificativa formal para o não preenchimento da cadeira desde sua criação em 1854: a ausência de professor qualificado a ministrar o conteúdo desta disciplina. O documento segue ressaltando as competências e qualificações de Pedro Américo para o

5 Artigo 136 na versão do documento disponibilizada no site 19&20.

cargo e finaliza enfatizando que há outros profissionais competentes para ocupar o cargo de desenho figurado, que vagaria com a transferência de Pedro Américo.

Este artista tomou posse na cadeira de História das Artes, Esthetica e Archeologia no dia 18 de fevereiro de 1870. Constatamos que, no dia 08 de março de 1870, as aulas ainda não tinham principiado. A informação encontra-se em minuta de ofício do diretor da AIBA para o Ministro do Império da referida data. O documento salienta que:

> Tem de abrir-se proximamente nesta Academia o curso do Dr. Pedro Americo de Figueiredo e Mello no qual se tractará de materias de summo interesse não só para aquelles, que se dedicão profissionalmente ao exercicio das Artes, mas ainda para todas as pessoas que se ocupão em cultivar o espirito; com efeito novas serão as intelligencias que se não deixem prender pelos attractivos da Historia da Arte e pela exposição dos princípios da Esthetica, demonstrados na practica pelas obras primas dos grandes mestres. Muito convem, Exmo Sr. para o desenvolvimento das Artes em nosso Paiz que o gôsto dellas se derrame entre as pessôas ilustradas afim de que mesmo aquelas que lhes são extranhas possão animarse por nossos artistas e apreciar os seos trabalhos: parece-me que para nos encaminhar a conseguir este resultado seria um passo conveniente dado determinar-se que o curso do Dr. Americo tivesse logar nas primeiras horas da noite. (ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES, 1870)

Portanto, além de informar sobre a necessidade de abertura da disciplina e solicitar autorização para tal, o documento ressalta sua importância não só para a formação dos artistas da Academia, mas também para cultivar o gosto e o conhecimento das Artes dentre as pessoas ilustradas. Para alcançar tal finalidade, é sugerido que a aula ocorra no princípio da noite. A resposta do Ministério dos Negócios ocorre através de ofício da 3ª Seção, datado de 15 de março de 1870, autorizando o funcionamento da disciplina "nas primeiras horas da noite" (ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES, 1870), tendo as aulas desta cadeira iniciado ainda em março (GALVÃO, 1954. p. 95).

Pedro Américo ocupou a cadeira até 25 de junho de 1890, data de seu decreto de jubilação. Neste período, o artista teve vários pedidos de licença. Em alguns destes períodos, a disciplina deixou de ser ofertada. Em outros, foram nomeados professores substitutos para lecioná-las. Galvão (1954. p. 95) nos fornece uma síntese cronológica dos períodos de regência e licença de Pedro Américo, informando quais foram os professores substitutos e em que períodos eles desempenharam a função. São eles: Dr. Antônio José Barbosa de Oliveira, designado em setembro de 1873 e lecionou até 1875, não continuando por inexistir alunos matriculados para o ano de 1876. Dr. Teófilo das Neves Leão, nomeado em 24 de maio de 1879 e lecionou até o final de 1890.

Acerca do segundo localizamos documento contendo o programa da disciplina:

> Programma da Aula de Esthetica, Archeologia e Historia das Bellas Artes
>
> Noções de Prehistoria e de Archeologia
>
> Resumo da historia das Bellas-Artes nos tempos antigos, mas destacadamente entre os Gregos e os Romanos.

Resumo da historia das Bellas-Artes na idade media.

Resumo da historia das Bellas-Artes nos tempos modernos.

Esthetica Applicada, analyse das obras primas d'arte nos tempos antigos, medievais e modernos.

Esthetica Geral

Ideia do Bello e do Sublime da Arte

Imitação

Systema Realista

Ideial

Arte Classica

Arte Romantica

Gesto e Genio

Architectura

Esculptura

Pintura

Dansa

Musica

Poesia

Rio 18 de Fev. de 1888. O Prof.º interno Theophilo da Neves Leão (ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES,1888)

Através do programa, constata-se que o lente segue a divisão cronológica da História da Arte em três períodos: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna (que no século XIX compreende o estudo da arte produzida a partir do renascimento). Entretanto, inclui também outra forma de designação da produção artística, alinhada aos estilos através de chave Arte Clássica, Arte Romântica. Ademais, ela contempla a produção artística por tipologias Escultura, Pintura, etc. além de contemplar pontos do campo da estética como o belo, o sublime. Percebemos, portanto, uma atualização na concepção de História da Arte.

Se traçarmos a origem destes conceitos, devemos cruzar o oceano e chegarmos na Europa. Assim como o modelo de ensino acadêmico, também vinham daquele continente as teorias acerca da História da Arte. Chegavam no Brasil dispersas não só através de publicações, mas também por meio dos conceitos e vivências trazidos pelos artistas e intelectuais brasileiros que retornavam da Europa. Desta forma, ao longo do século XIX, diferentes teóricos europeus passaram a ser lidos no ambiente intelectual e artístico da corte. Em solo nacional, suas ideias eram propagadas por meio da metodologia do ensino acadêmico, das críticas de arte, dos artigos publicados em periódicos da época, etc. Após a criação da classe de História da Arte, Estética e Arqueologia, este conteúdo passa a ser ofertado também de forma concentrada aos alunos que se inscrevem na referida disciplina.

Até que no último quartel do século, a História da Arte passou a ser escrita e publicada em livros de intelectuais brasileiros, como por exemplo *Belas Artes estudos e apreciações* de Félix Ferreira, publicado em 1885 e *A Arte Brasileira* de Gonzaga-Duque, publicado em 1888.

No início deste capítulo, demonstramos que, no projeto apresentado por LeBreton, o conhecimento acerca da História da Arte estava implícito na pedagogia do ensino artístico cuja base era o desenho e a cópia. Encontrava-se, portanto, disperso na estrutura a partir da qual se organizava o ensino acadêmico. Este conhecimento foi condensado em forma de disciplina, no contexto da instituição acadêmica de artes brasileira, apenas na segunda metade do século XIX, ofertada no final do processo de formação do artista, como forma de tornar a habilitação do artista na Academia Imperial de Belas Artes mais completa.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES. **Minuta de ofício da Academia ao ministro do Império**. 12 ago. 1869. Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes. Documentos Avulsos. Notação: 5807, Índice data: 2313, Fundo: Escola de Belas Artes. Disponível em: http://docvirt.com/MuseuDJoaoVI/. Acesso em 08 mar. 2020.

ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES. **Minutas de ofício da Academia sobre a posse de Pedro Américo de Figueiredo e Melo e do professor honorário Jules Le Chevrel**. 24 fev. 1870. Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes. Documentos Avulsos. Notação: 4691, Índice data: 2357, Fundo: Escola de Belas Artes. Disponível em: http://docvirt.com/MuseuDJoaoVI/. Acesso em 08 mar. 2020.

ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES. **Programas da aula de História das belas artes, estética e arqueologia, do professor Teófilo das Neves Leão**. 18 fev. 1888. Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes. Documentos Avulsos. Notação:5347, Índice data: 4600, Fundo: Escola de Belas Artes. Disponível em: http://docvirt.com/MuseuDJoaoVI/. Acesso em 08 mar. 2020.

BARATA, Mário. Manuscrito inédito de LeBreton. **Revista do SPHAN**, Rio de Janeiro. n. 14, 1959, p. 292-293

BRASIL. **Decreto de 30 de dezembro de 1831** – dá estatutos á Academia das Bellas Artes. Fonte: Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes, caixa M:03 P:3 C:227. Versão eletrônica disponível em: http://www.dezenovevinte.net/documentos/estatutos_1831.pdf. Acesso em 08 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 805 de 23 de setembro de 1854** – Autorisa o Governo para reformar a Academia das Bellas Artes. Fonte: Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes, caixa M:03 P:3 C:227.

BRASIL. **Decreto Nº 1603 de 14 de maio de 1855** – Da novos Estatutos a Academia das Bellas Artes. Fonte: Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes, caixa M:03 P:3 C:226. Versão eletrônica disponível em: http://www.dezenovevinte.net/documentos/estatutos_1855.pdf. Acesso em 08 mar. 2020.

BRASIL. Projeto do Plano para a Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Documento disponível no Arquivo Nacional da cidade do Rio de Janeiro - Caixa 6283, maço 82, p. 257. (transcrição parcial) apud WANDERLEY, Monica Cauhi. História da Academia - diferentes nomes, propostas e decretos. **19&20**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/academia_mcw.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

CIPINIUK, Alberto. Estatutos da Imperial Academia e Escola das Bellas Artes, 1820. **19&20** (site). Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/documentos/estatutos_1820.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

FERREIRA, Félix. **Belas Artes: estudos e apreciações**. Porto Alegre: Zouk, 2012

GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a História da Academia Imperial.** Rio de Janeiro: Escola Nacional de Belas Artes/UB, 1954.

DUQUE, Gonzaga. **A Arte brasileira**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PEREIRA, Sônia Gomes. A Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios e a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro. *In*: IPANEMA, Rogéria Moreira. **D. João e a cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, 2008.

WANDERLEY, Monica Cauhi. História da Academia - diferentes nomes, propostas e decretos. **19&20**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/academia_mcw.htm. Acesso em: 08 mar. 2020.

CAPÍTULO 2

SERMÕES EM PALIMPSESTOS, PARA FLAUTA E SONS ELETRÔNICOS: ASPECTOS COMPOSICIONAIS, ACÚSTICOS E PERFORMÁTICOS

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 11/03/2021

Rodrigo Manoel Frade
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - MG
http://lattes.cnpq.br/9308488688180252

Felipe Mendes de Vasconcelos
Belo Horizonte - MG
http://lattes.cnpq.br/2022728825503778

RESUMO: Estudo sobre a concepção criativa e a interação sonora da peça *Sermões em Palimpsestos*, para flauta e sons eletrônicos de Felipe Vasconcelos. O conceito de palimpsesto e suas implicações no processo composicional da peça são apresentados na primeira parte do artigo (tópicos 1 e 2). A segunda parte (tópico 3) investiga aspectos acústicos da flauta transversal através de descritores de áudio, assim como questões sobre a amplificação sonora do instrumento por meio de microfones. Além disso, aspectos práticos sobre o equilíbrio sonoro das técnicas tradicionais e expandidas presentes na peça são discutidos sob o ponto de vista do intérprete.

PALAVRAS-CHAVE: Música mista. Flauta transversal. Equilíbrio sonoro. Análise acústica.

SERMÕES EM PALIMPSESTOS, FOR FLUTE AND ELECTRONIC SOUNDS: COMPOSITIONAL, ACOUSTIC AND PERFORMANCE ASPECTS

ABSTRACT: Study of the creative conception and sound interaction of the musical piece *Sermões em Palimpsestos*, for flute and electronic sounds by Felipe Vasconcelos. The concept of palimpsest and its implications on the compositional process are presented in the first part of the article (topics 1 and 2). The second part (topic 3) investigates acoustic aspects of the flute through audio descriptors, as well as issues about the sound amplification of the instrument through microphones. In addition, practical aspects of the sound balance of flute traditional and extended techniques are discussed under the interpreter's point of view.

KEYWORDS: Mixed Music. Flute. Sound Balance. Acoustic Analysis.

1 I INTRODUÇÃO

Sermões em Palimpsestos é uma peça para flauta e sons eletrônicos (*tape*) composta e estreada no ano de 2019. Seu título aponta para duas referências: a primeira evoca os sermões do frei Zossima, personagem de "*Os Irmão Karamázov",* de Dostoieviski, que palestra sobre o amor fraternal e união entre os homens – um trecho do romance é utilizado como epígrafe na partitura; a segunda remete à imagem do palimpsesto, antigos manuscritos sob cujo texto se descobre a escrita ou escritas anteriores.

Para reaproveitar papiros ou pergaminhos na antiguidade realizava-se um processo de raspagem (ou mesmo lavagem) intencionando o apagamento do texto ali escrito. O palimpsesto se caracteriza por conservar, ainda legível (em parte ou completamente), textos aparentemente excluídos durante o procedimento de reaproveitamento.

Este artigo abriga as primeiras notas de uma pesquisa em desenvolvimento que investiga processos de composição e análise da música eletroacústica mista com suporte fixo (*tape*) e busca soluções de performances através de recursos de descritores de áudio e estudos na área da sonologia. Aqui, apresentaremos ideias e resultados preliminares na análise e construção da performance de *Sermões em Palimpsestos,* uma das obras do repertório da referida pesquisa. Neste estudo, focaremos no equilíbrio entre as partes acústica e eletrônica em diálogo com a concepção composicional da obra.

2 | CONSTRUINDO PALIMPSESTOS

Do ponto de vista composicional, podemos deduzir que *Sermões em Palimpsestos* apregoa a ligação entre o mundo contemporâneo e o seu passado, o qual, em analogia com o palimpsesto, é escrito, apagado, sobreposto, restaurado, relido… A superposição de textos da peça estudada aqui pode ser observada em diversos níveis.

Ao investigar um instrumento musical é inevitável considerá-lo em relação ao seu passado, seu percurso de desenvolvimento e formas de utilização ao longo do tempo. O compositor, consciente ou inconscientemente, ao escrever para um instrumento considera as obras escritas anteriormente e se inscreve em um ambiente povoado por outros compositores e obras.

Desse lado criativo, alguns compositores procuram dialogar de maneira evidente com outros compositores e obras e esse diálogo se torna parte constitutiva do processo composicional. Berio (2006, p. 29), por exemplo, expõe sua vontade de trabalhar com gestos instrumentais que evocam toda uma gama de ecos e memórias distantes. Quando escreve sua *Sequenza* para flauta ele declara que pretendia dialogar com a história do instrumento (BERIO, 1988, p. 84). De certo modo, podemos comparar sua atitude como alguém escrevendo sobre um palimpsesto. O compositor diz que almejava as possibilidades polifônicas da melodia, como em certos trabalhos de Bach, mas, diferentemente do grande gênio do barroco, ele não tinha a proteção histórica (BERIO, 1988, p. 84). Deste modo, Berio constrói a dimensão morfológica da sua peça em relação as outras dimensões composicionais – altura, dinâmica, temporal – e, assim, define “o grau de transformação acústica em relação a um modelo herdado que, neste caso, é a flauta com todas as suas conotações histórico-acústicas” (BERIO, 1988, p. 85). Essa sobreposição do novo à tradição é a primeira relação latente na imagem do palimpsesto a que nos referimos.

Um pouco mais evidente, a característica de obra mista com *tape* – instrumento acústico e faixa eletroacústica pré-gravada – já expõe dois tipos de textos sobrepostos,

duas dimensões conforme formulou Maderna (1959, p. 119) sobre sua precursora peça para flauta e sons eletrônicos.[1] Nesses casos de música mista e em nossa analogia com o palimpsesto, o compositor deve prever a síntese de uma interpretação imediata e aquilo que foi estabelecido de antemão (MADERNA, 1959, p. 119).

Em Sermões em Palimpsestos, a metáfora com a antiga forma de reutilização de papiros ou pergaminhos e a consequente sobreposição de textos é subjacente no processo composicional. A peça foi concebida como se a parte de flauta estivesse escrita sobre outros textos, em um tipo de palimpsesto sonoro, eletroacústico, que outrora abrigou também um *Ave Verum Corpus,* de William Byrd. Por detrás da flauta solista e sua sombra eletroacústica, fragmentos do *Ave Verum* são entreouvidos e interpõem uma atmosfera renascentista que ora surge nítida, ora como imagem distorcida. A música (polifônica) de Byrd torna-se parte de uma polifonia de momentos históricos e entra em contraponto com elementos da nossa contemporaneidade.

A própria representação gráfica pretende evidenciar a relação com o palimpsesto. Presentes na partitura estão a parte de flauta e a transcrição guia da parte eletroacústica, mas também, em seus momentos, pedaços da partitura de Byrd, com foco menos nítido, reforçam a imagem de palimpsesto.



FIGURA 1: Representação gráfica de palimpsesto na partitura de *Sermões em Palimpsestos.* Compassos [117-121].

Outros textos menos evidentes podem ser destacados dentro dessa obra. Um pequeno trecho coral, da quinta parte da *Cantata nº2*, de Webern, desponta do multifônico da flauta (compasso [88]) e é complementado pelo *Ave Verum,* de Byrd. Essa exposição sugere uma reflexão de como a obra do compositor da Segunda Escola de Viena surge

1 Musica su due dimensioni, de Bruno Maderna, é considerada a primeira realização de música eletroacústica destinada a instrumentistas e fita magnética. A sua primeira versão, 1952, inclui pratos além da flauta e da parte eletroacústica (MENEZES, 2009, p. 120).

da sobreposição, apagamentos e restaurações de obras vocais anteriores. Nessa rápida passagem é possível supor que as duas peças citadas podem participar da mesma raiz.

Outro exemplo de sobreposição de textos acontece na parte de flauta. Embora seja o instrumento mais monódico da história, como o classificou Berio (1988, p. 85), de uma perspectiva discursivo-musical (LANNA, 2002; FERREIRA, 2012) é possível lançar olhar para gestos que evidenciam a presença de mais de uma voz. Lanna (2002) formula que o *In taberna quando sumus,* dos poemas do *Carmina Burana,* musicado por Orff como uma ladainha católica sugere que o canto, apesar de monofônico no sentido musical, é polifônico no sentido discursivo-musical pois abriga duas vozes (dois textos), a música litúrgica e a sua paródia. Outro exemplo é o que acontece nos vários casos de apropriação da voz alheia, como em obras baseadas em temas de outros compositores ou aquelas que utilizam citações e alusões a trabalhos de outrem.

Em *Sermões em Palimpsestos* é o que se dá no compasso [63] – por volta de 4'41''. Nesse lugar, a parte solista dialoga com *Density 21.5,* de Varèse, peça emblemática do repertório da flauta. Trata-se de um tipo de citação transformada, uma *falsa citação* como já sugeriu Ligeti (*apud* MICHEL, 1985, p. 114-115). Portanto, nesse momento, é possível ouvir duas vozes – a do compositor de *Sermões* e a do compositor franco-americano –, encontram-se dois textos, um sobre o outro sem que haja separação nítida entre eles.
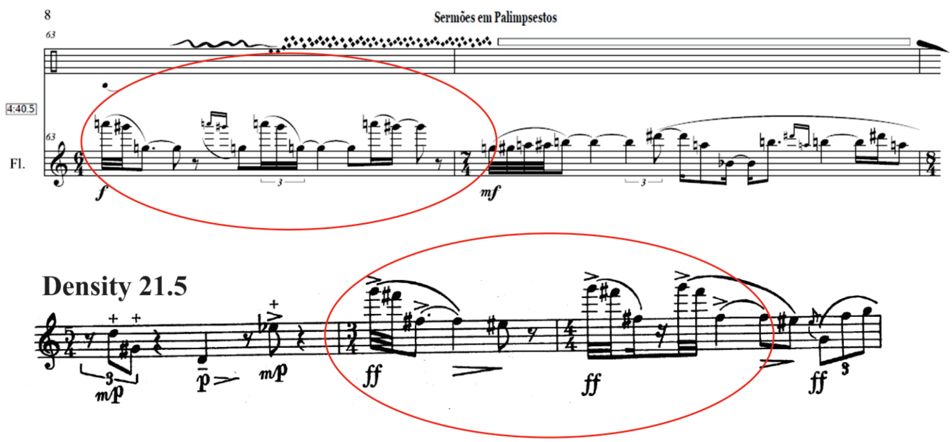


FIGURA 2: Interlocução com *Density 21.5*, de Edgar Varèse.

Diante dessa esfera, a preocupação composicional deve ser como concatenar esses textos diversos em um discurso musical. Como na leitura de um palimpsesto, em que o olhar se desvia de um texto para outro, o compositor em uma situação construída deve ser quem guia o intérprete e o ouvinte pelo percurso que deseja.

O intérprete, por sua vez, irá superpor-se a um texto imaleável. Questões afeitas aos parâmetros sonoros – dinâmica, timbragem, rítmica, afinação – devem ser consideradas

na relação com o outro, em um processo similar à música de câmara, contando que a interlocução é estabelecida com a realização sonora preestabelecida pelo compositor. Para um resultado satisfatório no diálogo da parte instrumental com a eletrônica construída previamente, ferramentas de análise de áudio representam uma estratégia eficiente.

3 I PALIMPSESTOS: SOBREPOSIÇÕES ACÚSTICAS E PERFORMÁTICAS

A interação entre o instrumentista e os sons eletrônicos pré-gravados, dentro de uma peça mista, se dá em vários níveis. A seguir, apresentaremos algumas questões sobre o equilíbrio sonoro entre as técnicas tradicionais e expandidas presentes na peça *Sermões em Palimpsestos,* para flauta e sons eletrônicos. Considerações sobre as características acústicas da flauta, assim como a amplificação sonora do instrumento por meio de microfones, também serão apresentadas. Em sobreposição, serão discutidas, sob o ponto de vista do intérprete, algumas questões práticas que auxiliam a performance da peça.

3.1 Equilíbrio sonoro: Técnica tradicional e expandida

Um ponto de extrema importância dentro de uma peça mista é o equilíbrio sonoro. O assunto se faz ainda mais relevante quando a obra explora técnicas tradicionais e expandidas do instrumento - neste caso a flauta. Deste modo, é importante destacar algumas características acústicas dessas técnicas e suas influências no equilíbrio sonoro da peça.

Segundo Meyer (2009, p. 66), a flauta possui uma extensão dinâmica bastante curta se comparada a outros instrumentos de sopro. Sua potência e flexibilidade com relação à intensidade sonora são bastante dependentes das regiões (oitavas) do instrumento. Na região grave (primeira oitava), por exemplo, uma nota tocada em dinâmica pianíssimo (*pp*) soa em torno de 67 decibels (dB) e em fortíssimo (*ff*) em torno de 86 dB. Já na região aguda (terceira oitava), uma nota com dinâmica *ff* pode chegar a 100 dB, mas em dinâmica *pp* dificilmente consegue soar abaixo de 83 dB. Meyer ainda acrescenta que devido aos nossos ouvidos serem menos sensíveis em baixas frequências, uma nota tocada em dinâmica *ff* no grave soa aproximadamente na mesma intensidade que uma nota na região aguda tocada em dinâmica *pp* (MEYER, 2009, p. 66).

Com relação às técnicas expandidas da flauta, a extensão dinâmica é ainda mais curta. O som eólico, por exemplo, é uma técnica em que o flautista direciona sua embocadura para fora do bocal com a intenção de produzir um "som de ar". Essa técnica funciona muito bem na primeira oitava da flauta (Dó 4 ao Ré# 5)[2], onde naturalmente o instrumento possui pouca potência sonora. Isso exige que o intérprete, na hora da performance, se atente às dinâmicas notadas na partitura e ao resultado sonoro desejado. Por exemplo, uma nota em som eólico na primeira oitava e outra em som natural na terceira oitava, ambas em dinâmica forte, naturalmente soarão desequilibradas quanto à intensidade sonora. Para

2 Dó 4 equivalente ao Dó central do piano, 262 Hz.

obter esse equilíbrio o intérprete precisa balancear o nível de dinâmica para cada técnica, ou seja, mais intensidade para a nota em som eólico e menos para a nota em som natural.

Para ilustrar tais afirmações, o gráfico[3] da Figura 3 mostra os picos de intensidade das notas extraídas do compasso 48 de *Sermões em Palimpsestos*. Para esse experimento, foi pedido ao flautista que tocasse o trecho duas vezes: na primeira vez, sem se preocupar em equilibrar a dinâmica entre o som eólico e natural; e, na segunda, com os ajustes necessários para atingir o equilíbrio sonoro entre as notas. Observa-se que a nota em som eólico teve um pico de 81,3 dB na primeira vez e 90 dB na segunda e o Fá# 6 teve uma pequena queda de intensidade na segunda vez que foi tocado.

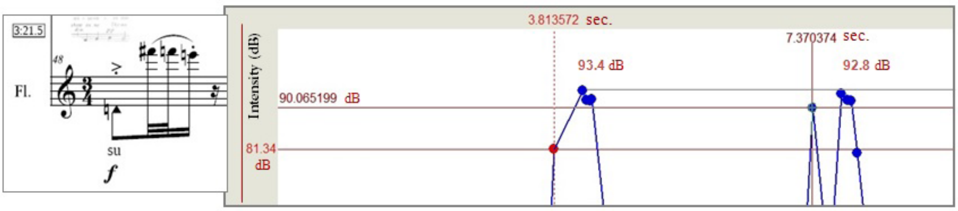


FIGURA 3: Gráfico de intensidade (dB) x tempo - picos de intensidade das notas extraídas do compasso 48 de Sermões em Palimpsestos.

Outro fator a ser considerado em relação ao equilíbrio sonoro é a amplificação da flauta durante a performance, que deve ser configurada de acordo com a acústica da sala e o material eletroacústico a ser difundido pelos alto-falantes. Segundo Penny (2010, p. 32), através da amplificação instrumental, dois resultados surgem imediatamente na performance: o som expandido que cria um conjunto de liberdades e possibilidades interpretativas, e os microssons que, antes inaudíveis, se tornam musicalmente viáveis.

Para o posicionamento dos microfones em relação ao flautista, é necessário ter em conta as características de propagação sonora do instrumento e os tipos de técnicas expandidas utilizadas na peça.

A propagação sonora da flauta possui dois polos, um localizado no bocal do instrumento e outro no orifício do tubo (extremidade da flauta). Segundo Garcia (2000, p. 41), o som produzido na flauta se irradia sempre em no mínimo duas direções: uma fixa, para a abertura do bocal e a outra móvel, para os orifícios do tubo. Móvel porque da nota Dó 4 à nota Dó# 5, o tubo de ressonância do instrumento vai diminuindo de tamanho à medida que as frequências aumentam. Deste modo, o posicionamento do microfone nesta região pode resultar em uma grande variação de intensidade durante a captação.

Garcia explica que:

> Embora o bocal represente um ponto fixo de propagação desejável, ele também representa uma importante fonte de ruídos, pois a coluna de ar

3 Gráfico gerado pelo software PRAAT, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink.

produz altas frequências indesejáveis quando se choca contra o orifício do bocal ou são produzidos pela língua na articulação de ritmos. Estes ruídos são ouvidos, entretanto, somente a uma curta distância devido à sua baixa intensidade. O engenheiro (ou técnico de som) deve estar alerta a estes fatores relacionados aos ruídos ao posicionar o(s) microfone(s) para a gravação da flauta. (GARCIA, 2000, p. 41).

Deste modo, a posição desejável do microfone tanto para gravação como para amplificação dos sons tradicionais da flauta é o bocal. No entanto, é importante que tal microfone esteja localizado acima do bocal para diminuir a amplificação de ruídos indesejáveis.

Quanto à amplificação de sons realizados pelas técnicas expandidas, o bocal nem sempre é a melhor opção para o posicionamento do microfone. O Tongue Ram (rápido golpe de ar interrompido pela língua posicionada entre os lábios), por exemplo, é uma técnica onde, segundo Delisle (2016, p.4), o gesto de excitação ocorre fora do instrumento e o tubo da flauta funciona, neste caso, como um ressonador que amplifica este gesto (DELISLE, 2016, p. 4).

Deste modo, tendo a peça Sermões em Palimpsestos como nosso objeto de estudo, fizemos um pequeno experimento com uma das notas em Tongue Ram presentes na peça, o Dó 4. Essa nota foi tocada em dinâmica forte (*f*) e captada por microfones[4] em três posições diferentes: (1) na parte frontal/superior a 20 centímetros (cm) do bocal, (2) na parte central/superior a 20 cm da chave do Sol# e (3) na extremidade do tubo apontado para o orifício do “pé” da flauta a 20 cm de distância. Para cada posição foram gravadas quatro amostras da nota Dó 4 em Tongue Ram. A Figura 4 mostra os respectivos níveis de energia sonora[5] das amostras gravadas.

Observa-se que os picos das amostras da posição 1 e 2 se mantiveram quase no mesmo nível e as amostras da posição 3 apresentaram o maior nível de intensidade. Não podemos deixar de destacar que a nota investigada neste pequeno experimento[6] (Dó 4) é realizada com o tubo da flauta quase todo fechado. Sendo assim, se levarmos em consideração que para cada nota da primeira oitava (do Dó 4 ao Dó# 5) o tubo de ressonância da flauta vai diminuindo de tamanho, seria necessário realizar diferentes experimentos com notas da segunda e terceira oitavas para investigar as melhores posições para a captação sonora da técnica de Tongue Ram. Além disso, para se observar a consistência e eficácia dessas posições seria necessária a gravação de diferentes amostras realizadas por diferentes flautistas.

---

4 Microfones condensadores da marca Zoom dispostos em padrão de captação XY com centro em ângulo de 90°.

5 Gráfico gerado pelo software Sonic Visualiser, desenvolvido pela Universidade “Queen Mary” de Londres.

6 Todas as amostras sonoras deste artigo estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/1RuXKlag3p_bjU2lKH3czTbA8rCsapI0S?usp=sharing

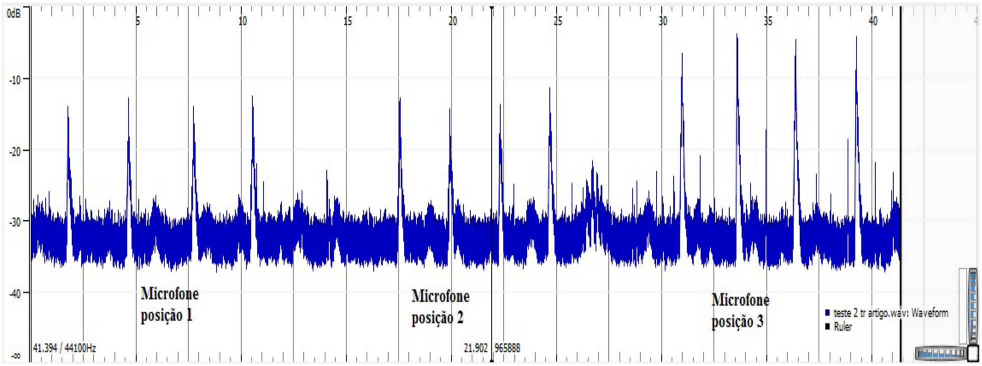


FIGURA 4: Níveis em decibéis (dB) das amostras gravadas para três posicionamentos diferentes dos microfones.

3.2 Multifônicos: Características acústicas e performáticas

Segundo McAlvin (2018, p. 6), a produção do multifônico na flauta se dá devido a uma oscilação rápida entre dois comprimentos de onda diferentes que são potencializados por um dedilhado específico. O autor explica que a alternância dos comprimentos de onda deve ocorrer com rapidez suficiente para que a ilusão de simultaneidade seja alcançada, e nenhuma das notas passe a predominar na percepção do ouvinte. Segundo o autor, outras teorias foram afirmadas a respeito da natureza da atividade das ondas que produzem o efeito multifônico:

> As afirmações são baseadas na suposição de que uma dada molécula de ar não pode estar em dois locais ao mesmo tempo e, portanto, não pode vibrar em duas frequências diferentes durante um determinado momento. Em vez disso, uma dada molécula vibra de uma maneira que representa uma soma ao longo do tempo da amplitude das forças que estão agindo sobre ela. Ao soprar uma flauta, o padrão da soma viaja pelo ar, coloca o tímpano em movimento e em sincronia. É a membrana basilar que separa o padrão da soma em alturas distintas, em virtude de suas propriedades de ressonância em diferentes locais. (Na verdade, é assim que processamos o timbre, que raramente é uma onda senoidal pura, mas sim uma soma complexa ao longo do tempo.) A continuidade que experimentamos é um artifício dos sistemas físicos (membranas, neurônios etc.) que transmitem e transformam a pressão do ar em som. (MCALVIN, 2018, p. 7).

A execução dessa técnica exige do flautista pelo menos dois elementos principais: o controle da coluna de ar e a busca de dedilhados eficazes. Segundo os flautistas Matthias Ziegler e Shanna Pranaitis, criadores do laboratório online de flauta contemporânea intitulado *FluteXpansion*[7]*,* para se produzir o multifônico é preciso extrair cada nota do dedilhado, separadamente, e em seguida deve-se construir a embocadura de maneira gradual da nota mais grave para a mais aguda, até conseguir tocá-las simultaneamente.

Em boa parte das peças contemporâneas que exploram multifônicos na flauta -

7 https://www.flutexpansions.com/home

como é o caso de Sermões em Palimpsestos - os compositores escrevem na partitura uma sugestão de dedilhado para o multifônico que eles desejam que soe. Tais sugestões podem não funcionar devido aos diferentes modelos e marcas de flautas, mas são fundamentais para que, a partir delas, o flautista busque ajustes que melhoram a execução do multifônico. Além disso, sugestões de dedilhados podem ser consultadas em livros[8] ou páginas online[9].

Tomemos como exemplo o compasso [85] de Sermões em Palimpsestos, onde temos o multifônico de Sol sustenido e Lá (uma nona acima). Se o flautista tiver uma flauta com as chaves vazadas, poderá abrir um pouco o orifício no dedo anelar da mão esquerda (dedo da nota Sol). Isso facilitará consideravelmente a execução deste multifônico. A Figura 5 ilustra tais afirmações, onde podemos notar um enriquecimento espectral do multifônico realizado com o ajuste de dedilhado.

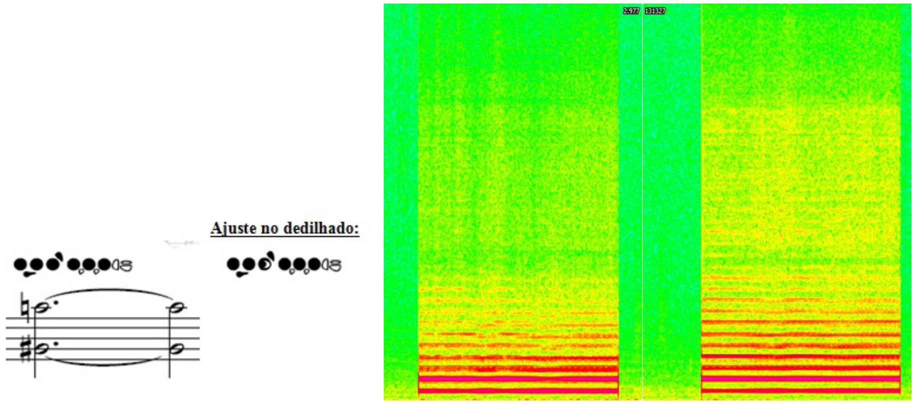


FIGURA 5: Ajuste de dedilhado no multifônico do compasso [85] de Sermões em Palimpsestos e seus respectivos espectrogramas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A característica do palimpsesto pode ser compreendida na própria linguagem musical na qual as obras estão envoltas em uma rede de referências mútuas, isto é, as obras do passado não são apagadas de fato, mas permanecem sob escritas em relação às novas composições. Berio (2006, p. 3), que aborda a música como um texto, considera que as grandes obras incorporam uma quantidade incalculável de outros textos – uma multiplicidade de fontes, citações, referências – nem sempre identificados na superfície, mas que estão mais ou menos ocultos e são assimilados, conscientemente ou não, pelos compositores (BERIO, 2006, p. 126).

Diante da obra musical mista, sobretudo aquelas criadas sobre o material

8 Tone Development Through Extended Techniques (DICK, 1986), New Sounds for Woodwinds (BARTOLOZZI, 1965), Flûtes au présent (ARTAUD, 1980), Techniques of flute playing (LEVINE, 2003).
9 https://www.flutecolors.com/; http://flute.fingerings.info/

eletroacústico pré-gravado, a analogia com o palimpsesto é bastante pertinente. Contudo, do ponto de vista de um trabalho artístico, a sobreposição dos textos obedecem à ordenação e concatenação de um compositor. Os textos envolvidos carecem do equilíbrio entre si, estabelecido de acordo com suas funções musicais que eles desempenham em cada peça específica.

Em *Sermões em Palimpsestos*, o compositor explora três técnicas expandidas da flauta: som eólico, Tongue Ram e multifônico. Neste estudo sucinto, observamos que seria desejável a utilização de, pelo menos, dois microfones para a amplificação da flauta, um mais direcionado para a parte frontal/superior do bocal, a fim de captar os sons tradicionais, eólicos e multifônicos; e outro microfone posicionado próximo ao "pé" do instrumento, para a captação das notas tocadas com uso do Tongue Ram. Tudo isso, somado às habilidades do próprio intérprete de controlar os níveis de dinâmica na execução de seu instrumento, nos leva a acreditar na possibilidade de se obter maior equilíbrio sonoro durante a performance da peça.

REFERÊNCIAS

BERIO, Luciano. **Entrevista sobre a Música Contemporânea** (realizada por Rossana Dalmonte). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. 125 p.

BERIO, Luciano. **Remembering the Future**. Cambridge/London: Harvard University Press, 2006.

DELISLE, Julie. **Mapping the sound world of the flute: towards a new classification of standard and extended techniques**. *Conference of Students of Systematic Musicology* (SysMus16), Jyväskylä, Finland, p.1-6, 2016.

FERREIRA, Thayane de Oliveira. **Dialogismo no percurso composicional de György Ligeti**. Dissertação de mestrado em Música. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2012.

GARCIA, Maurício Freire. **Gravando a flauta: aspectos técnicos e musicais**. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, p. 40-51, 2000.

LANNA, Oiliam. **Expressões da Paródia: polifonia em Carmina Burana**. In: MACHADO, I. L. et all. *Ensaios em análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG: 2002.

MADERNA, Bruno. **Experiências Composicionais de Música Eletrônica**. In: MENEZES, Flo (org.). *Música Eletroacústica*: história e estéticas. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 117-120.

MCALVIN, Bonnie. **Using Flute Physics to Tune Multiphonics**. *Online journal for artistic research in music.* v. 2, n. 2, p. 2-18, 2018.

MENEZES, Flo. ***Música Eletroacústica:* história e estéticas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 286 p.

MEYER, Jürgen. **Acoustics and the Performance of Music: Manual for Acousticians, Audio Engineers, Musicians, Architects and Musical Instrument Makers**. Springer Science, 50ed. 2009. 438 p.

MICHEL, Pierre. ***György Ligeti*: compositeur d'aujourd'hui**. Paris: Minerve, 1985.

PENNY, Jean. **Techne: Revealing Sound, Space and Self in Music for Flute and Electronics**. In: *Ninad,* v.24, Journal of ITC Sangeet Research Academy, Kolkutta, India, 2010, p.28-44.

CAPÍTULO 3

HÁ QUE SE LER A POÉTICA PARA SE ENTENDER A POLÍTICA

Data de aceite: 01/06/2021

Dinah de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
https://orcid.org/0000-0001-8503-7299

RESUMO: Apresentamos uma experiência pedagógica em desenvolvimento no curso de Bacharelado em Artes Visuais/Escultura/ EBA/UFRJ, tensionada por provocações da “Pedagogia das encruzilhadas” ou “A ciência encantada das macumbas” desenvolvidas pelo escritor-pensador Luiz Antonio Simas e pelo professor-pensador Luiz Rufino. Em seu aspecto de tempo fibroso e não linear, a argumentação teórica para nós é como uma encantaria que acontece por meio do conceito de assentamento dos autores citados. Assentamento como cruzo de pensamentos em estados decolonizantes que interagem seus encantos na academia de arte.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia das encruzilhadas, metodologias experimentais; Walter Benjamin.

YOU HAVE TO READ POETICS TO UNDERSTAND POLITICS

ABSTRACT: We present a pedagogical development experience in the course of Bachelor of Visual Arts / Sculpture / EBA / UFRJ, tensioned by taunts of “Pedagogy of the crossroads” or “Enchanted science of macumbas” developed by writer-thinker Luiz Antonio Simas and Professor-thinker Luiz Rufino. In its aspect of fibrous and non-linear time, the theoretical argument for us is like a enchant which happens through the settlement concept whose authors cited. Settlement as cross thoughts in decolonizing states interacting its charms at the art academy.
KEYWORDS: Pedagogy of the crossroads; experimental methodologies; Walter Benjamin.

ABERTURA DOS TRABALHOS

> A arquitetura do presente trabalho situa-se na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro. E esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertenço irredutivelmente a minha época (FANON, 2008. P. 29).

Atrelar esse trabalho ao tempo é um modo de evidenciar sua carnalidade fibrosa. Sua perspectiva é necessariamente uma tomada de posição. A tomada de posição é sempre um deslocar-se, realizar contatos interrompidos como na experiência do exílio. O exílio que reivindicamos é aquele que infere seu caráter destrutivo no agora como abertura de caminhos e por sua “necessidade de ar puro e de espaço (...) mais forte do que qualquer ódio” (BENJAMIN, 1986. pp.187-188). Sabemos que tomar posição é se mover – se distanciar e se aproximar e não totalizar a visão. E esse movimento-em-posição tem a ver nesta ginga

com os lugares-corpo da experiência docente do curso de Bacharelado em Artes Visuais/ Escultura, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A posição é a de uma discussão que só admite a singularidade absoluta que reconhece os caminhos do corpo como estandarte de uma vida nua (AGAMBEN, 2015, p. 15) que tem seu direito originário à vida ameaçado de morte pelos poderes escancarados nas estruturas soberanas e ocidentalizantes.

A investida aqui começa na encruzilhada que Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, estes dois encantadores da imagem-palavra, nos colocam quase como em uma emboscada entre as poéticas e seus modos de aparecimento político. Da emboscada que armaram esses autores surge nosso título (SIMAS&RUFINO, 2018) e a demarcação do desejo dessa escrita: atravessar nossos fazeres com as proposições da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2017). Sua mirada é um projeto que enlaça o poético, o político e o caráter ético em consonância com o princípio de Exu como lugar de enunciação para desenhar modos de vida e práticas pedagógicas que, contra o ponto de fuga como lugar central de cognição, partem da destruição assumindo uma reorganização experimental dos fragmentos e das memórias. Exu é aqui evocado como pedagodo-senhor das possibilidades, o orixá que aprendeu tudo com Oxalá, mas aquele que "cospe o que engoliu de forma transformada" (RUFINO, 2018, p.76).

Daí que nos interessa atravessar o encantamento de linguagem que emerge dos modos em que os trabalhos de arte de artistas-pesquisadores engendram seus modos políticos. Assim, uma posição-corpo dessa escritura é sua criação na mandinga da capoeira angola. Se o mestre nos apelida de "vara verde" é porque arqueamos, mas não quebramos e se por vezes grita "escorpião", é porque no arqueio está o veneno, ou se quisermos, a política. Neste encantamento de palavras a primeira licença que pedimos é aos autores citados. Assim surgiu um entalhe que provocou faísca: o arqueio do corpo frente aos diferentes corpos da universidade. Daí a percepção de que a potência do gesto em arte se dá na inscrição de um teor histórico como capacidade tenaz de sobrepujar o trauma que se torna inteligibilidade e se instaura na linguagem. Nossa reação é ativada pelas palavras da Jota Mombaça: "PORQUE SE O MUNDO, QUE É MEU TRAUMA, NÃO PARA NUNCA DE FAZER SEU TRABALHO, ENTÃO SER MAIOR QUE O MUNDO É MEU CONTRATRABALHO" (MOMBAÇA, 2017, p. 20-25). Em nossa metodologia, partir de práticas que se organizam por meio dos corpos de estudantes como "contratabalho", tornou-se um dispositivo para deslizar dos modos repressivos de transmissões pedagógicas anteriores para dizer que "O PESSIMISMO É TÃO POTENCIALMENTE TÓXICO QUANTO A CRENÇA NA VERDADE, NO FUTURO E NO BEM" (ibid.).

Isso nos faz afirmar que a força erótica proporciona um fundamento epistemológico que auxilia no desmonte de nossos processos cognitivos – o corpo (Eros) como potente lugar de conhecimento (BELL HOOCKS, 2017, p. 257). A presença do corpo e sua relação com o ensino nos faz pensar que uma comunidade psíquica em sala de aula só existe na

medida em que é construída, assim como a elaboração de sujeitos que se apoiam naquilo que os rodeiam ou os atravessam (ROLNIK, 2015). Neste encontro com o outro, como escapar do desejo de simetria ou mimetismo? Como provocar experiências poéticas não estabelecidas por causalidades, mas justamente na intenção de um psiquismo que, no desejo da presença do outro como fator pregnante dos processos de subjetivação, inclui a alteridade como propulsora de ruptura da causalidade e instauradora de novos ritmos?

Em nossa empreitada metodológica, recuperamos a força feminista das narrativas pessoais de que nos fala Bell Hoocks (Ibid) como ponto de rasura do lugar tradicional do professor na figura daquele que oferta seus conhecimentos, para lhes dizer meus caros, que o primeiro fogo desta forja é a queima de nossa imersão na questão hierárquica que formou nossos estudos. Explicamos. Era ainda outubro de 2016 quando aconteceu um incêndio no prédio que abriga nossa Escola de Belas Artes. Eis uma breve fisionomia do quadro: aulas suspensas, espaços interditados, direção envolvida em equacionar o problema, solicitações de laudo técnico, ocupação de estudantes no prédio, retorno das aulas sistematicamente adiado, laboratórios perdidos, indefinições sobre o andamento do semestre, deriva de greve, singularidades afetadas. Uma das estratégias encontradas em conjunto pela direção, docentes e discentes, foi a de dar continuidade ao trabalho acadêmico, mesmo naquele momento, por meio de aulas abertas em que poderíamos agregar estudantes dos 13 cursos da EBA. Entendemos num contexto mais recrudescido de adoecimento, que os processos de promoção de saúde passavam necessariamente pela ativação de estarmos uns com os outros.

As aulas eram na verdade, grandes encontros que aconteciam justamente em espaços liminares, com o arranjo material que atualizávamos no momento. Em um desses encontros em que trabalhávamos o corpo afetado pelo estado limite em que estávamos, entendemos a importância de recuperar a voz de cada um. Assim, a utilização da narrativa pessoal foi um dispositivo provocador de uma espécie de equivocidade – pelos sentidos mais múltiplos possíveis de tantas vozes – mas, que ao mesmo tempo exibia seu desejo de um certo controle. Controle da saúde mental de todos, mas como um ajuste de possíveis. Assim trabalhamos exaustivamente com o binômio voz-corpo, com leituras em voz alta, performances centradas na experiência do corpo e muitas vezes, simplesmente dançando.

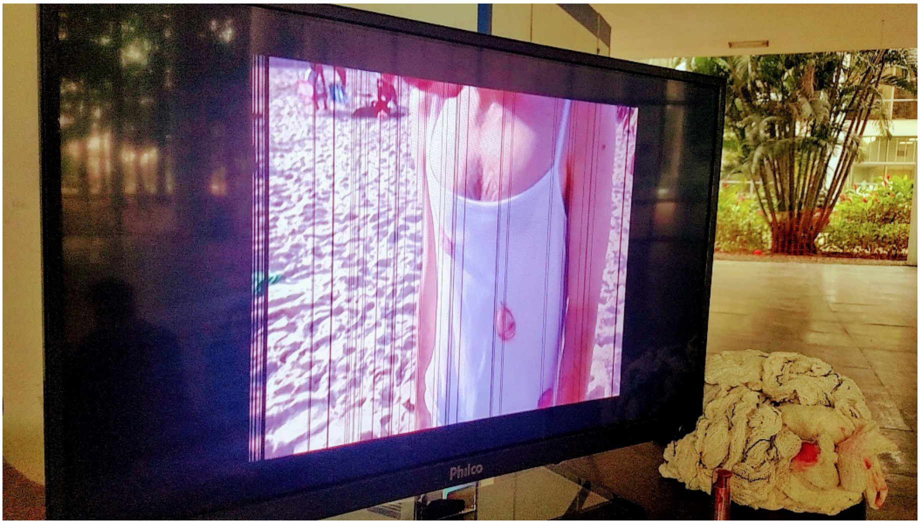


Figura 1. Vídeo performance, acervo de aula da autora, 2016.

Se o corpo apareceu como um recorte que nos queima, propomos ainda o cruzo como potência teórica de enfrentamento das condições acadêmicas. A noção de cruzo se compreende na Pedagogia das Encruzilhadas como formação pluriversal dos conhecimentos gerados no movimento transatlântico que golpeia o empreendimento colonialista. O cruzo é a confluência performativa de saberes praticados que rasura sistemas epistêmicos "monoculturais, monorraciais, de tempos lineares, os desvios ontológicos, os epistemicídios, o desarranjo das memórias, as produções de impossibilidades, os desmantelos e injustiças cognitivas" (RUFINO, 2017, p. 120). A estrutura da encruzilhada – espaço relacional de encantamento para saberes plurais – acoplada ainda nas narrativas, inscreve uma atitude que não defende a negação. A encruzilhada não determina onde, como e quem convocamos para falar, mas justamente entende que uma educação que se quer emancipatória precisa operar uma antropofagia conceitual e o desmonte dos binarismos canônicos pelo bater dos tambores em ritmo sincopado naquilo que ela cospe e esfuma no marafo (SIMAS&RUFINO, 2018, p. 19). A síncope é trazida como saber praticado e operatória que rompe o fluxo dos acontecimentos e no limite nos faz ver os espaços intervalares, um limiar que para além de fronteira, é espaço-tempo de passagem. Assim, as encruzilhadas "são perspectivas de mundo" (ibid., p. 23) em nossa prática de educação que para além de querer explorar campos semânticos em simetria, se dá com um encontro mágico ativador do conceito de história de Walter Benjamin e seu âmago de experiência, de novas categorias de temporalidade e da valorização do presente em relação a um passado imobilizante.

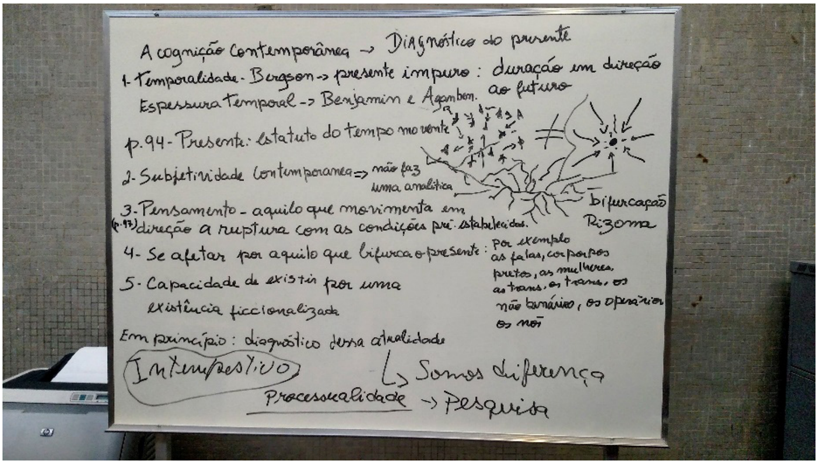


Figura 2. Quadro, acervo de aula, 2017.

VIRAGEM EPISTÊMICA DE SABERES PRATICADOS NA IMAGEM

Em sua tese *Sobre o conceito de História*, Walter Benjamim (1994), lança uma crítica que abarca tanto a concepção de passado imobilizado, quanto sua própria forma de escrita. De sua análise da ciência literária burguesa, profundamente relacionada com o pensamento socialdemocrata do progresso histórico e sua feição filosófica como um historicismo idealista que defende a história como fatos isolados em suas potencialidades, Benjamin faz saltar a figura do historiador materialista como aquele que tem a tarefa de escrever uma outra história. Daí que o vasto drama histórico universal figurado numa história unilateral de dominação e de poder que estabelece o par de ação crença-inteligibilidade baforado na cultura, é o alvo desse historiador materialista que, já tendo como antecedente o próprio Nietzsche em sua *Segunda consideração intempestiva* (GAGNEBIN, 2018, p. 66), infere o intempestivo como toque sincopado do tambor para mudar o curso da história. O que emerge da síncope, essa alteração inesperada do curso rítmico (intempestivo), é o lançamento de uma mandinga transgressora do historiador que a contrapelo da história, constitui uma barbárie positiva, incluindo a consciência de choque que nasce junto com a perda da aura. O choque é aquilo que pode nos fazer ver as frestas da fantasia, “é o potencial de estranhamento de que se carregam os objetos quando perdem a autoridade que deriva do seu valor de uso e que garante a sua inteligibilidade tradicional” (AGAMBEN, 2007: p. 75).

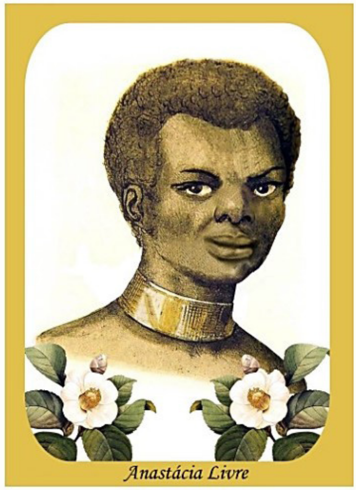


Figura 3. *Monumento a voz de Anastácia*

Yhuri Cruz, 2019, http://yhuricruz.com/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019/

O trabalho *Monumento a voz de Anastácia* (2019) de Yhuri Cruz, produz uma ação que podemos considerar análoga a tarefa do historiador materialista de Benjamin no cruzo de nossa reflexão. A potência ficcional das imagens, por sua operação "a meio caminho entre as coisas e os sonhos, um entre-mundo, num quase mundo, onde talvez se joguem as nossas dependências e liberdades" (MONDZAIN, 2009. P. 12) não existe sem a linguagem que articulam – tal como a ciência literária burguesa. Linguagem que trabalhou durante séculos para prefigurar a imagem de Anastácia sob a mordaça, a imagem subalternizada dos povos provenientes da diáspora africana. Reconfigurar a imagem de Anastácia é um "contratabalho", um escovar a história a contrapelo, que afirma uma epistemologia imanente.

Nesta rede de transformações dinâmicas, dizemos aqui que para Benjamin, a tensão interna da lembrança que o historiador não recorda sem horror (BENJAMIN, Apud. GAGNEBIN, 2018, p. 67) é toque sincopado no historicismo e nos faz referir ao par vencedores e vencidos em seu caráter igualmente duplo, entre o campo do visível e aquilo que se dá como remetimento. Desta zona primeira o que nos retorna é uma "espécie de vazio" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 31) que, atualizado na recriação da memória pode fazer saltar o sintoma daquilo que nos inquieta na própria visão reduzida dos enlaces culturais. Daí dizermos que a lembrança, ou se quisermos, a memória, no assentamento de saberes da imagem da Anastácia de Yhuri Cruz, opera uma viragem epistêmica que se alicerça na imanência de sua atualização e cria experiências de novos possíveis, inclusive, para o próprio uso que toda e qualquer imagem.

Ver a imagem como ativação metodológica requer um tempo para além da fruição do momento que abre possíveis, exige um tempo para além da contemplação pura que incide

uma sucessão de outros tempos em simultaneidade, tempos que antecedem a fruição e a ultrapassam no processo reflexivo que ela engendra. E é assim que o teor artístico se faz presente: pensar é um trabalho de arte, ambos a conformação de uma constelação de forças que não se resolvem, que permanecem em tensão dialética sem chegar ao lugar de uma síntese. Dito de outro modo, interessa a pergunta sobre qual o tipo de conhecimento que a imagem mostra. Walter Benjamin diferenciou a imagem na era da reprodutibilidade técnica por seu irrecusável poder de aproximação das coisas, talvez seja esse o maior fascínio da imagem, o de colocar o mundo em nossas mãos conferindo um caráter de posse e consumo. O paradoxo desta aproximação é o fato de criar um problema para a singularidade e permanência da imagem em nós (BENJAMIN, 2012/1939, p. 14). Assim se faz premente a questão de fundo na arte sobre seu teor político e é desta forma que o trabalho de arte é pensado aqui, como um modo de constituir uma instância política em sua fisionomia. Mas o que seria isso?

ASSENTAMENTO NA PRAÇA TIRADENTES

Em fevereiro de 2019 iniciamos a experiência LAVRA, uma residência com duração aproximada de 45 dias, de artistas mulheres em ocupação do Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, no centro da cidade do Rio de Janeiro. O projeto-plataforma LAVRA era um lugar de trabalho e negociação para a criação de um evento de Performance Arte, sob a provocação temática do corpo como território político, a ser realizado no dispositivo do CMAHO e em seu entorno. Chamamos de estado de arte neste trabalho todas as atividades processuais de elaboração do evento de Performance Arte que incluiu a pesquisa e levantamento de performers e grupos de performance que atuam na cidade do Rio de Janeiro e sobretudo em seus territórios periféricos; a atualização e a discussão da inclusão de ações performativas; a articulação de uma rede experimental de performers e grupos de performance e ação; a configuração e discussão das (des) normativas e seus endereçamentos as práticas decoloniais do corpo. A experiência LAVRA vinha na esteira de uma exposição que havíamos realizado, nós da coletiva de mulheres, sob nossa curadoria em que problematizamos o corpo feminino na história da arte. Reforçando a ideia de que é preciso problematizar a cisão entre teoria e prática no ensino de arte e que lançar na roda uma prática pedagógica não hierárquica, era em nosso caso, insistir num contexto de educação libertadora e de consciência crítica que não inclua a negação do próprio corpo. Na ação que entendíamos como um assentamento, ou seja, a convocação de saberes encarnados e soprados nos corpos de performers a agirem no território da praça não havia nenhuma espécie de curadoria, por assim dizer, ou seleção. Trabalhamos também em par com o deslocamento do caráter corporal do professor em sala de aula como razão e efeito de conhecimento sobre o educando, para uma operativa que viabilize o encontro com seus limites. Se de algum modo podia parecer que defendíamos um anti-intelectualismo por

inferir em situações de conhecimento experimentais, na verdade foi possível compreender posteriormente que estávamos mais conectadas naquele momento com o caráter exuzíaco do +1: “Esse caráter o dimensiona como inacabado, como potência que pode vir a se somar e alterar toda e qualquer situação” (RUFINO, 2018, p. 77). No encante da convocatória do +1, apostamos em acolher todas as propostas que chegavam até o momento de iniciar a ativação da praça. Seguem alguns exemplos das propostas de artistas na ocupação da Praça Tiradentes que ocorreu em 30.03.2019, de 14h – 18h.

VICTOR ARRUDA E ANDRÉ SHEIK - *VICTOR ANDRÉ ARRUDA SHEIK*

Conversa sobre arte e o que não é arte. Os dois artistas conversarão principalmente sobre arte (seus limites, definições, circuitos, artistas etc.), todavia abordarão diversos outros assuntos, que devem surgir no decorrer do diálogo. Será uma conversa franca, fruto da amizade entre os dois e das personalidades de ambos, que têm como forte característica a franqueza.

AYESKA ARIZA - *RETORNAR*

A performance *Retornar* surge a partir da pesquisa etimológica da palavra CENTRO. Explora-se a caminhada e as pausas. Não existe desejo, movimentos circulares e espiralados se dão quando é necessário, assim como as pausas. A caminhada é um gatilho para entrar em fluxo e relembrar um gesto corriqueiro.

AMADOR E JR. SEGURANÇA PATRIMONIAL LTDA - *360°*

Os seguranças permanecerão um de costas para o outro, de modo que seus olhares nunca se cruzarão, mas observarão tudo aquilo que o outro não poderá ver.

APOLÔNIO, M - *002*

São sete da manhã, a porteira Esú vigia. Estouram a porta, enxergasse Esú a proteger-me contra 3 fuzis destravados e munidos de balas de fogo. A vivencia diária de um negro na periferia é encenada na performance *002*, tendo surgido a partir da leitura de uma invasão de policiais na residência do performer, a cena conversa com a vista periférica, da identificação de gado por cor e raça, a marginalização do corpo periférico, o racismo e a politização para dar foco a arte como ponto inicial de qualquer discussão do gênero. Manchetes de jornais estampam os rostos negros diariamente e partir deste contexto iniciamos a nossa intervenção.

FRAGMENTOS DE VOZES A CONTRAPELO

Nossa escrita se vale também de uma incorporação entre imagem, corpo e linguagem em uma metodologia que não se assenta em normativas tradicionais. Assim, das nossas experiências de leitura em voz alta, do fortalecimento das narrativas pessoais, passamos a gerar tempo na direção de uma metodologia do cuidado. Em nossa experiência o cuidado estava, em uma medida, nas possibilidades de trabalho em que não diferenciamos docentes e discentes, no enfrentamento de questões raciais e de gênero que assolam o contexto da universidade e da cidade e na investigação de economias para a existência dos trabalhos de arte. Alguns lugares de enunciação foram possíveis para gerar experiências responsivas:

1. Entender que a pergunta faz parte da malícia do processo de pesquisa. 2. O acoplamento de áreas de estudo e de lugares topológicos (onde nos encontramos e para onde nos movemos). 3. As relações fundamentais entre o conhecer e o saber de si. 4. Pensar as potências de criação que estão em cada ação. 5. Não tratar de querer o sempre novo e sim trabalhar no mais sensível no permeável. 6. Invenção de condições. 7. Pesquisa militante como investigação da vida. 8. Atenção para o que se olha. 9. Temporalidade. +1.

Daí que passamos a elaborar algumas experiências em coletivo. Uma delas, *Da parte de uma pedagogia selvagem*, um vídeo de 20'de autoria de artistas-pesquisadores, é a mostragem experimental de uma lógica constelativa entre o trabalho pedagógico e o trabalho de arte. A ideia principal era a de compor algo em conjunto que simbolizasse de algum modo nossas práticas em coletivo. Assim surgiu a estrutura de prólogo e quatro capítulos, que expõe artistas e trabalhos de forma dialógica como fazedores, agenciadores de elementos, de pensamentos e matérias. O título, parafraseando Lévi-Strauss e Eduardo Viveiros de Castro, aponta para um desejo de percurtir um perspectivismo pedagógico. Estávamos nesta época muito perto uns dos outros. Fazíamos experimentações corporais no território, na universidade, nos espaços domésticos e ainda articulados com as narrativas pessoais resolvemos partir delas, exercitando justamente uma identificação com algo que nos parecia vir de fora ao nosso encontro. Daí surgiram os fragmentos em vídeo. Expomos aqui, dois desses fragmentos: *Território*, de Mariana Velozo e *Close de bixa preta*, de Nelson Almeida.

Território é um vídeo de 4 minutos em que a artista percorre o espaço urbano a partir de um gesto do gênero masculino. O gesto de urinar na rua é uma marca de território, uma marca de ocupação do corpo-mulher em um espaço eminentemente de liberdade masculina (mesmo que seja uma marca de contravenção por muito tempo naturalizada). O trabalho levanta a indagação sobre a ausência de banheiros públicos na cidade do Rio de Janeiro, contendo a presença apenas de mictórios (UFA) espalhados a serviço da população masculina, como forma de manifesto na ausência de banheiros públicos. A artista urina nas ruas de forma natural, com a ideia de marcar aquele território com

um vestígio de mulher, dando um novo significado para essa ação mais habitualmente vista como forma agressiva e desconfortável (sobretudo em se tratando de uma mulher), transformando-a em uma ação natural e rotineira do corpo.

A edição do vídeo privilegia uma montagem que lança o foco na ação (performance) da artista. Um pequeno prólogo abre o vídeo, no qual a artista é captada já como fragmento, como uma parte do corpo-em-fala. A montagem em seu teor crítico quer exibir a visibilidade da voz das mulheres e em um gesto alusivo, o mesmo que o urinar no espaço público quer expor: **corpo+mulher+vivo+pele+superfície+transgressão=assentamento**.

Território foi para o grupo um modo de formalizar forças que estudávamos sobre a noção de "fora-do-sujeito" como "a experiência das forças que agitam o mundo enquanto corpo vivo e que produzem efeitos em nosso corpo em sua condição de vivente" (ROLNIK, 2016), ao mesmo tempo que não se dissociava de uma ação desejante.

Em *Close de bixa preta* (4'), Nelson Almeida realiza uma tensão verbo-visual. Na laje de sua casa no subúrbio da cidade, vestido apenas com um turbante rosa, sentado num banquinho, Nelson descasca e come uma banana, na sequência pinta suas unhas com esmalte também cor de rosa. O corpo preto se dando ao visível, de um certo modo espetacular – um personagem pelado, exagerado como compressão de sua própria história – dezenove anos em quatro minutos, insistindo em ser visto na casa paterna numa afirmação de sua sexualidade não normatizada.

A compressão temporal promulgada como espectro de liberação do corpo preto e de sua sexualidade inferem a magia de um modo histórico desse corpo em expansão. Enquanto vemos sua imagem, correm as legendas com uma narrativa pessoal em palavras escandidas que já anuncia a capacidade revolucionante da vida nua como uma pós-lápide: "Aqui jaz meu corpo/ preto/e rosa/o corpo imposto/o corpo normatizado/o corpo interno/ claustrofóbico/esperançoso pela liberdade/o corpo multipolar/antagonista do meu eu/um corpo barata/que vive/e sobrevive/e revive/e multiplica/sobre os restos dos corpos."

O erótico pulsante em *Close de bixa preta* e sua proposição nos faz ver o corpo incorporando o falo, ou seja, a função de corpo-falo exibe justamente sua qualificação de corpo político e a reversão possível de sua sexualidade por meio de um dispositivo sensorial. Nos enlaçamos aqui pela imagem da aura para Benjamin que reside numa configuração imagética pela qual podemos pensar as potências e, sobretudo, as potencializações corporais na implicação cognitiva e assim em sua democratização ou sua dimensão plural e seus modos de acesso, na medida em que temos no distanciar uma espécie de categoria-ação daquele que forja o conhecimento = assentamento.

Conhecimento forjado é conhecimento trabalhado no fogo. Tomar distância, como na aura em Benjamin, é tomar posição, é colocar-se em confronto sensual com o mundo. É no roçar o corpo no mundo, ou em suas estruturas, que atiçamos o desejo coletivo. Mas é preciso que algo seja tocado no corpo, nem que seja pela sombra das coisas e ao mesmo tempo que algo seja respirado (BENJAMIN, 1994, p. 101).

O corpo preto em *Close de bixa preta*, sua ação sensual, e a legendagem do vídeo problematizam sentidos unívocos e lança em cruzo epistemológico um saber situado que se lança contra o gesto necropolítico. Nelson Almeida neste investimento exibe com sutileza uma potência emancipatória e resiliente como uma ativação de uma história dos conhecimentos posicionados nas margens. O corpo incorporado é corpo-cavalo, é corpo-em-expressão que por expansão aponta para processos educativos: "Os saberes estão a ser significados e circulados no mundo em diferentes formas de experiência, o corpo como um sistema cognitivo amplo e complexo os incorpora e a expressa em forma de mandinga" (RUFINO, 2017, p. 90).





Figuras 5e 6. Stills do vídeo *Close de bixa preta*, Nelson Almeida, 2016, acervo do artista.

Daí que nos lançamos à leitura de Achille Mbembe (2018), que exibe a elaboração da concepção dos significantes "África" e "negro" como potentes lugares de dominação que o aparato colonial soube produzir e que ao mesmo tempo se valeu desta crise na recepção liberada pela tecnicidade (BENJAMIN, 1994). O bombardeio de imagens (estimulação

excessiva) e uma organização sinestésica entorpecida causam uma inversão dialética ou um modo de bloquear a apreensão estética que repercute na capacidade de reação política do organismo humano (BUCK-MORSS, Op. Cit. p. 170). O corpo em franca perda de sua disposição sensível e capacidade simbólica, torna-se cada vez mais incapaz de reação ao éter iluminista da colonialidade.

Neste cruzo, Mbembe traz Fanon para identificar o significante negro como instância enigmática que remete a própria existência para uma vida espectral. Se um dos núcleos do enigma do significante negro é o fetiche de sua condição sexualizada, em sua potência viril e em um falo prodigioso, todo o discurso que deriva daí só pode se esquivar da linguagem, com o risco de mudez sobre sua própria condição. Na falta da linguagem, ou melhor, na impossibilidade dela pela transferência fantasiosa do falo a um outro que reside em uma região de sombras (MBEMBE, 2018, p. 197), a estratégia para a sobrevivência acaba operando uma comunicação industriosa e auto cegante. O ato eminentemente político se mostra por uma reversibilidade incessante e estruturante (daí seu eterno retorno) do laço entre sujeito e objeto, no qual um se faz na perda do outro e a incompletude é seu estigma. Sigamos!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. 2015. *Meios sem fim*. Trad.: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

________. 2007. *Profanações*. Trad.: Selvino J Assmann. São Paulo, SP: Boitempo.

BENJAMIN, Walter. 1986. O caráter destrutivo. In WB. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos* (pp.187-188). Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M.Ribeiro de Sousa (et al.). São Paulo, SP. Cultrix/Edusp,.

________. 1994. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense.

________. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica, 1939-2012. In TC *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Org. Capistrano. Trad.: Marijane Lisboa e Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Contraponto.

BUCK-MORSS, Susan. 2012. Estética e anestética: uma reconsideração de *A obra de arte* de Walter Benjamin (pp.155-204) In: TC. Org. CAPISTRANO. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Trad.: Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.

DIDI-HUBERMAN, Georges. 2005. *O que vemos, o que nos olha*. Trad.: Paulo Neves. São Paulo, SP: Ed. 34.

FANON, Frantz. 2018. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad.: Renato da Silveira. EDUFBA, Salvador, BA.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. 2018. Walter Benjamin: os cacos da história. Trad.: Sônia Salzstein. São Paulo, SP: n-1 edições.

HOOCKS, Bell. 2017. *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Martins Fontes.

MBEMBE, Achille. 2018. *Crítica da razão negra*. Trad.: Sebastião Nascimento. São Paulo, SP:n-1 edições.

MEINTJES, Louise. 2006. Disparate al Sargento, derrumbe la montaña: la producción de la masculinidade por médio del canto y baile Sulú "Nogoma" em la Suráfrica Post-Apartheid. Trad.: Sebastián Cruz y Ana María Ochoa Gautier. In TRANS: Revista Transcultural de Música.

MOMBAÇA, Jota. 2017. O mundo é meu trauma. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, MG, número 11, página 20 - 25, 2017.

MONDZAIN, Marie-José. 2009. *A imagem pode matar?* Trad.: Susana Mouzinho. Lisboa: Nova Vega.

ROLNIK, Suely. 2015. "A Hora da Micropolítica". Trad.: Michael Kegler Copyright: Versão reescrita de trechos da entrevista originalmente publicada pela revista Re-visiones # Cinco – Madrid.

RUFINO, Luiz. 2017. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. Orientadora: Carla Pinto Passos. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

________. 2018. Pedagogia das Encruzilhadas. Revista Periferia, V.10, n1.,p.71-88, Jan./Jun.

SIMAS, Luiz Antonio & Rufino, Luiz. 2018. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.

CAPÍTULO 4

SISTEMA DE GESTÃO PARA PROJETOS INTEGRADORES

Data de aceite: 01/06/2021

Cleuza Bittencourt Ribas Fornasier
http://lattes.cnpq.br/0343750310418478

Seila Cibele Sitta Preto
http://lattes.cnpq.br/5925802816608297

RESUMO: Este artigo apresenta o processo do Projeto Integrador de 2018, denominado: "A origem familiar e a procura do Eu", da primeira série do curso de graduação em *Design* de Moda, da Universidade Estadual de Londrina, o sistema desenvolvido vem sendo aprimorado desde 2010, teórica e praticamente e agora disseminado. Para tal, os articulistas utilizam do método dedutivo, com abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, em um estudo de caso de natureza interpretativa dos resultados da aplicação do Sistema de Gestão por Processo do Conhecimento (G2PC) para desenvolvimento de projetos que utiliza dos processos cognitivo e criativo, métodos projetual e científico, guiado pelo *Design Thinking* (*DT*) na aplicação de ferramentas criativas que facilitam o ensino-aprendizado. Percebemos que envolver cognitiva e emocionalmente o discente, auxilia-o no entendimento do processo de *design*, por envolver suas experiências e repertório de vida únicos, ao mesmo tempo que ele identifica e formula tanto necessidades quanto possíveis soluções para o problema.

PALAVRAS-CHAVE: Design de Moda, Gestão por Processo, *Design Thinking*, Produção do Conhecimento, Ensino-aprendizado.

MANAGEMENT SYSTEM FOR INTEGRATING PROJECTS

ABSTRACT: This article presents the process of the 2018 Integrator Project, called: "The family origin and the search for the Self", from the first series of the undergraduate course in Fashion Design, from the State University of Londrina, the system developed has been improved since 2010 , theoretically and practically and now disseminated. To this end, writers use the deductive method, with a qualitative approach of an exploratory and descriptive nature, in a case study of an interpretative nature of the results of the application of the Knowledge Process Management System (G2PC) for the development of projects that uses the processes cognitive and creative, design and scientific methods, guided by Design Thinking (DT) in the application of creative tools that facilitate teaching and learning. We realized that involving the student cognitively and emotionally, helps him to understand the design process, by involving his unique experiences and life repertoire, at the same time that he identifies and formulates both needs and possible solutions to the problem.

KEYWORDS: Fashion Design, Process Management, Design Thinking, Knowledge Production, Teaching-learning.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar os caminhos trilhados pelos docentes e discentes da primeira série da graduação em *Design* de Moda do Projeto Integrador (PI) denominado "A

origem familiar para a procura do Eu", para disseminar o sistema teórico e prático utilizado na concepção do projeto e alguns resultados como exemplificações formais e estéticas. No entanto, não descrevemos as etapas teóricas do problema, conceitos e análises realizadas pelos discentes, pela possibilidade de expor os aspectos emocionais que os levaram ao problema, pois são consequências das histórias familiares (portanto, verídicas) e pessoais, quando pesquisam e descrevem as identidades e culturas familiares formadas por diferentes etnias e as influências destas.

A interdisciplinaridade na área do *Design* é variável conforme a relação entre as disciplinas e a complexidade projetual desejada. O curso de graduação de *Design* de Moda, da Universidade Estadual de Londrina, objeto de estudo, possui como eixo pedagógico central a Gestão de Projetos, que interage com os outros eixos que são - Fundamentação; Expressão e Representação; Configuração do Produto e Sistema de Produção. Por meio dos Projetos Integradores (PIs da primeira, segunda e terceira série) que promovem experiências projetuais desde o início do curso, aplicam situações reais para motivar a pesquisa, realizar a avaliação contínua e formar um corpo docente engajado no acompanhamento da qualidade do ensino integrador (DAHER, *et al,* 2006).

O Quadro 01 demonstra a interdisciplinaridade da disciplina de Pesquisa e Criação pela integração das atividades com outras disciplinas de outros eixos. O PI é realizado nos dois últimos bimestres da série e conduzido pelo processo criativo do brasileiro e *designer* Gomes (2000), o qual foi estabelecido pelas docentes por ser um dos processos criativos estudados na série e que possui um maior número de etapas/detalhamentos.

Disciplinas do primeira série	***Atividades***	***Etapas do Processo criativo***
Pesquisa e Criação	• Base teórica e aplicação prática sobre: gestão do conhecimento; *design thinking*, criatividade e processos criativos; ferramentas de criatividade; e o Sistema de Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento;	Bimestres anteriores ao Projeto Integrador
	• Pesquisa prévia; identificação do problema, cronograma;	Identificação
	• Definição dos objetivos, realização de pesquisa substanciosa, árvore genealógica; formulação do conceito;	Preparação
	• Análise da pesquisa e formulação dos requisitos estéticos e formais do produto;	Incubação
	• Croquis da geração de alternativas, Experimentação de formas 2 ou 3D com materiais alternativos;	Esquentação
	• Seleção de alternativas, análise da alternativa escolhida, prototipagem com materiais alternativos;	Iluminação
	• Argumentação oral e apresentação da peça confeccionada vestida no usuário;	Verificação
Metodologia Visual	• Realização de painéis visuais: persona, conceito e produto;	Incubação
Materiais Têxteis	• Pesquisa e escolha dos materiais variados têxteis ou não; uso de recursos naturais para tingimento e interferências têxteis;	Elaboração

Téc. de Modelagem Plana e Tridimensional	• Interpretação do modelo; planificação da modelagem, encaixe e corte;	Elaboração
Tecnologia da Confecção	• Costura; interferências têxteis; montagem do produto sem o uso de materiais industrializados (zíper, botão, ilhós, etc.)	Elaboração
Representação gráfica	• Desenho da vestimenta em um corpo referente ao do usuário;	Elaboração

Quadro 01: Atividades das disciplinas para o PI do primeiro ano

A disciplina de Pesquisa e Criação que lança e gerencia o PI visa obter o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos básicos para o gerenciamento atitudinais do pensamento criativo organizado, pautado no estudo de Fornasier, Martins e Demarchi (2008, p. 129), que sistematiza teoricamente o *design* pelo gerenciamento por processos de conhecimentos. O sistema exercita a visão sistêmica dos discentes pelo aprendizado do processo de *design,* quando aplicam os processos cognitivo, criativo e metodológico (método projetual e científico), que "são processos interdependentes e formam um sistema de gestão por processo do conhecimento". No entanto, para o desenvolvimento de projetos da primeira série não se aplica o método científico por ser uma disciplina não concomitante a série, mas os discentes desenvolvem habilidades para a identificação e formulação do problema, o desenvolvimento dos objetivos e da conclusão do projeto que devem ressaltar a inovação.

Para uma aprendizagem real e satisfatória, o discente deve ser levado ao estágio de independência e gerir seu próprio conhecimento. A Gestão do PI une o Sistema de Gestão por Processo de Conhecimentos (G2PC) - apresentado na figura 1 abaixo - de Fornasier, Demarchi e Martins (2008) e o *Design Thinking* (DT) pela aplicação de ferramentas auxiliadoras de tomadas de decisão, quando levam o discente ao raciocínio abdutivo. Este sistema facilita a realização das atividades programadas por meio de um cronograma, no entanto, leva-se em consideração o tempo relativo de cada discente, pois semanalmente os docentes gerenciam individualmente os discentes, por meio de tabela específica, o que proporciona também a avaliação contínua.

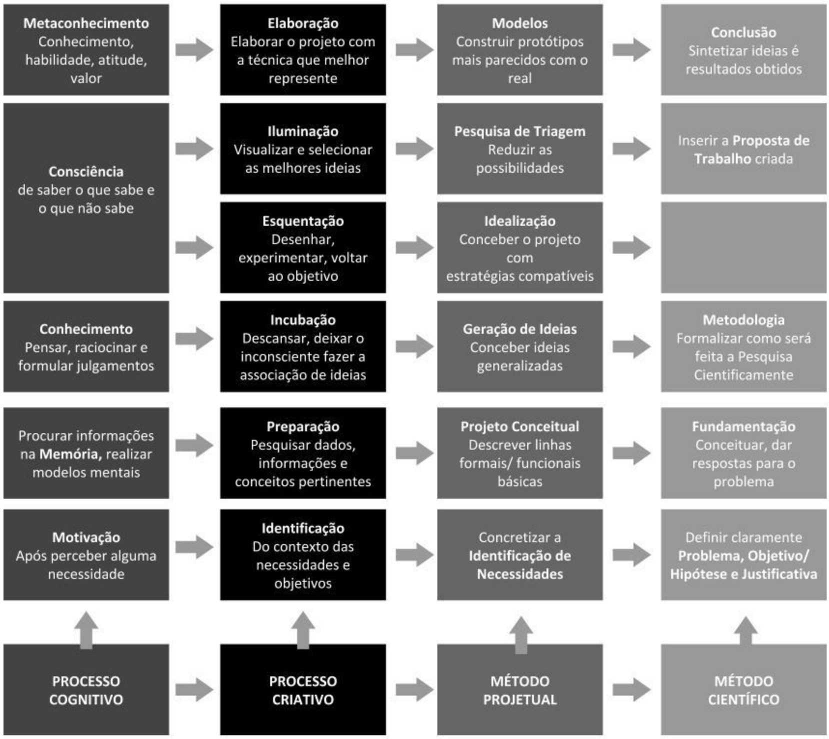


Figura 1 - Sistema de gestão por processo de conhecimento para desenvolvimento de projetos (G2PC)

Fonte: Fornasier, Martins e Demarchi (2008, p.147)

Escolhemos a gestão por processo na formulação da gestão já que as atividades-chave:

- fazem conexões horizontais entre os processos criativos, cognitivos, projetuais e científicos;
- devem ser documentadas, asseguram o registro das tomadas de decisões não aleatórias, pois são disciplinadas por uma continuidade de pensamento consistente que prezam por resultados inovadores;
- necessitam utilizar ferramentas em diferentes etapas dos processos, estabelecidos os objetivos para cada uso e evidenciados os resultados efetivos, nunca óbvios, e que facilitem as tomadas de decisão;
- facilitam o aprendizado dos processos teóricos pela constante visualização e pela prática documentada;
- incentivam o desenvolvimento de múltiplas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes);

- promovem o raciocínio abdutivo, que podem levar a inovação.

A inter-relação dos processos e a forma sequencial das etapas possibilitam o desenvolvimento de projetos por etapas definidas que seguem a lógica para a realização de um produto, de forma que a visualização do sistema facilita o entendimento e o aprendizado discente (figura 1). Evidenciamos que algumas etapas são sistematizadas pelo rigor científico da produção, o que desmistifica a inspiração como força criativa. A descrição desse processo já está explicitada em Fornasier, Martins e Demarchi (2008, pp. 127-152), que é apoiado por resultados dos cinco conhecimentos (Subjetivo, Tácito, Cultural, Objetivo e Explícito) também descritos em Fornasier, Martins e Demarchi (2014, pp. 25-44).

Utilizamos também o *DT* para que o docente, que é *designer,* seja apenas um facilitador deste aprendizado. “O *designer* é um inovador que vai a campo, observa, questiona e ouve o mundo que o rodeia. Isso significa que o primeiro valor do *design* é o desenvolvimento de ideias que depois se tornarão conceitos” (DEMARCHI e FORNASIER, 2018, p. 867). O processo de *DT* passa por dois ciclos, que são de: divergência e convergência (na figura 2 - losangos), que navegam entre o raciocínio dedutivo (a lógica do que deve ser) e indutivo (a lógica do que é operacional) que formam o abdutivo. Este faz com que o discente pense de maneira diferente, quando desafia as explicações aceitas como verdades, mas geram uma tensão, que pode ser diminuída ao utilizar ferramentas criativas na busca por padrões retirados da quantidade de informação geradas. Mas, para o uso das ferramentas de criatividade devem explicitar o objetivo da aplicação e resultados encontrados.

Os discentes ao realizarem a divergência e a convergência do pensamento tomam decisões não aleatórias, mas definidas pelo achado, a ser seguido na próxima etapa. Algumas etapas podem ocorrer simultaneamente, mas dependem da intimidade com o problema ou com as etapas, pois o *DT* (DEMARCHI e FORNASIER, 2018, p. 865) “é um processo criativo que estimula a colaboração [entre os discentes] e a experimentação [desenhos, materiais e protótipos] para reduzir riscos no processo de inovação” .

Cavalcanti e Filatro (2016, p.61) afirmam que o *DT* é um processo adequado “para a educação porque propõe a solução de problemas a partir da prática da empatia, a qual coloca as pessoas envolvidas no centro do contexto e dentro do contexto em que ocorre a situação desafiadora”. Apresentam as etapas do *DT* desenvolvidas pela *Stanford University* (2011) que são: Empatia, Definir, Idear, Prototipar e Testar, presentes no Sistema de Gerenciamento do PI (figura 2). Evidenciamos que a etapa Idear possui três ciclos completos de divergência e convergência, o que dificulta o discente a entender a diversidade de ações.

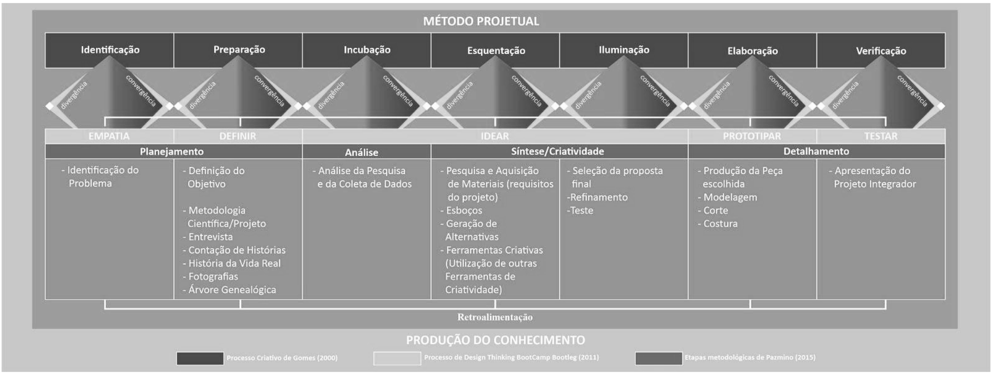


Figura 2 - Sistema de Gestão do Projeto Integrador

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Para o ensino-aprendizado o *design thinking* estimula o discente: a assumir o papel de protagonista do seu saber (aprender a ser); a realizar vários desenhos e protótipos para dirimir os erros (aprender a fazer); a ser empático e buscar profissionais multidisciplinares (aprender a conviver) e gerenciar seu próprio conhecimento por meio de pesquisas substanciosas (aprender a conhecer).

No desenvolvimento do pensamento criativo, os alunos consideram o *DT* conjuntamente com o processo de criatividade de Gomes (2000), que se divide em 7 etapas, sendo: identificação, preparação, incubação, esquentação, iluminação e verificação (também apresentado na figura 1 e na figura 2), evidenciamos que todas as etapas têm apenas um ciclo de convergência e divergência, o que facilita o entendimento do discente ao realizar a prática. Aplicam também algumas das ferramentas criativas descritas por Pazmino (2015), conforme necessidade de cada projeto (figura 2) e da etapa do processo, ou seja, planejamento, análise, síntese/criatividade ou detalhamento. Evidenciamos que na etapa do Planejamento realizam dois ciclos de convergência e divergência, tanto quanto na de Síntese/criatividade.

O sistema é entendido como um todo indissociável de elementos ativos, cujos significados só podem ser completamente percebidos quando analisados simultaneamente com o conjunto de suas inter-relações. Na inter-relação ou interação entre as partes (processos, etapas e ferramentas) tem-se um denominador que identifica a existência do sistema, este sistema nada mais é que a Produção do Conhecimento.

2 | METODOLOGIA

O procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram o método dedutivo, que tem como propósito explicar o conteúdo das premissas, pois se todas elas forem verdadeiras a conclusão deve ser verdadeira (MARCONI e LAKATOS, 2010). Possui abordagem qualitativa, para entender a natureza de um fenômeno social, possibilita atingir

profundidade e entendimentos das particularidades do comportamento dos indivíduos ou grupos (RICHARDSON, 2010). Classifica-se como técnica de estudo de caso, exploratório e descritivo, pois explica os fenômenos relacionados ao ensino de um processo projetual pela produção do conhecimento e suas variáveis que vem se aprimorando desde 2010, quando o estudo familiar foi inserido.

Estudo de caso: Projeto Integrador origem familiar para a procura do Eu

O projeto integrado denominado "A origem familiar para a procura do Eu" pretende que o discente pesquise e conheça sua origem pela história familiar, formule sua identidade e a sistematize por meio de registros em um diário, para desenvolver uma veste que o represente. O discente deve envolver-se emocional e cognitivamente em um caso único e próprio, que facilite o entendimento e aprendizado do processo de *design* e das ferramentas criativas. Para tal, estabelecemos critérios avaliativos, teóricos e práticos para que o docente facilite a compreensão do discente e avalie a realização das etapas dos processos.

Descrevemos os resultados da pesquisa aplicada a partir da formulação de um sistema que auxilia o discente a realizar todas as etapas e que o docente as acompanhe e avalie. Como estudo de caso, o projeto denominado "A origem familiar para a procura do Eu" de 2018, objetivou que os 30 discentes:

- conhecessem sua origem pela história e identidade familiar, por meio de suas experiências, repertório de vida e contação de história da vida real, o que inclui origem, crenças, rituais, modos de vida etc;
- identificassem as necessidades e soluções do projeto, pelo uso de métodos e ferramentas criativas;
- exercitem a visão e pensamento sistêmico pelo desenvolvimento das habilidades e conhecimentos básicos no gerenciamento do pensamento criativo organizado ; e
- aplicassem o processo cognitivo, criativo e método científico (na definição do problema de pesquisa e de *design* e estruturação dos objetivos), que "são processos interdependentes e formam um sistema de gestão por processo do conhecimento" (FORNASIER, DEMARCHI e MARTINS, 2008, p. 129) para desenvolver um produto vestível.

Para a avaliação do projeto, consideramos como resultados tangíveis o diário e o produto final. Os objetivos intangíveis relacionam-se a **avaliação sistemática individual** do possível aprendizado pela realização das etapas do processo ao longo do cronograma estipulado, além da apresentação oral com argumentação sobre o produto confeccionado, para uma banca composta por docentes das disciplinas participantes que possuem ações específicas no Projeto Integrador. Os critérios avaliativos se modificam em cada disciplina, devido suas particularidades, porém a banca avaliativa discute conjuntamente cada projeto,

considerando a proposta inicial, obrigatoriedades e delimitações projetuais previamente estabelecidas, contemplando as atividades descritas no quadro da interdisciplinaridade.

3 I RESULTADOS - DISCUSSÃO

Após a apresentação da proposta do Projeto Integrador em sala de aula na disciplina de Pesquisa e Criação, os discentes iniciaram a pesquisa etnográfica familiar por meio de técnicas e instrumentos como, histórias da vida real e contação de histórias pelos membros familiares, levantamento fotográfico e entrevistas para conhecerem sua origem e desenvolverem a árvore genealógica da família. A pesquisa de campo é contextual, visa definir o público-alvo/usuário e um problema de *design* a ser solucionado. Este momento se enquadra na fase do processo criativo de Gomes (2000) de **identificação do problema** e **preparação**, quando se define o problema de *design* conforme a aquisição dos conhecimentos tanto preliminares, quanto pela utilização de métodos científicos, técnicas e instrumentos para a coleta de dados.

Na **incubação** é a fase de análise dos dados e aprofundamento da pesquisa, sendo esta bibliográfica com ênfase em temas particulares que despertaram nos discentes relações com o "Eu", explorando suas histórias até os dias atuais. Tal fase resulta em conhecimentos e informações direcionadas para a quarta fase, a **esquentação**. Esta tem como objetivo a experimentação e desenvolvimento do produto (artefato vestível), solicitado na proposta de projeto inicial, que transmita a mensagem do conceito gerado por meio dos aprendizados e conhecimentos desenvolvidos pela pesquisa e a utilização das ferramentas criativas propostas por Pazmino (2017). Os esboços, testes com materiais, etc. são orientados conjuntamente pelas docentes das disciplinas de Pesquisa e Criação, Metodologia Visual e Processos e Materiais Têxteis. Ao término das experimentações e das gerações de alternativas, os alunos selecionam as melhores alternativas, por meio de critérios estabelecidos conforme necessidade de cada projeto. Para decidir a alternativa final entre as realizadas pelo discente, àquela que melhor represente as necessidades e conceitos determinados, ele faz o desenho do produto, orientado pela disciplina de Representação Gráfica e completam a quinta fase, a **iluminação**.

Na penúltima fase do processo criativo, fase de **elaboração**, realizam o protótipo do artefato vestível, integram novas disciplinas ao projeto, como as de Modelagem Plana e Laboratório de Confecção. Na fase final, a **verificação**, os artefatos vestíveis são apresentados para uma banca avaliadora, composta por professores participantes do Projeto Integrador, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do projeto, conforme conteúdo ministrado nas disciplinas.



Figura 03 - Projeto Integrador 01.

Fonte: elaborado pelas Autoras, aluno Rodrigo Guimaraes Marques Luz (2018).



Figura 04 - Projeto Integrador 02.

Fonte: elaborado pelas Autoras, alunas Ana Beatriz Bianchi Fittipaldi (2018) e Lívia Akari Kuroba (2018).

Acima, nas figuras 03, 04 e 05 são apresentados alguns resultados fotográficos obtidos na apresentação do projeto, quando o aluno veste o artefato finalizado e o defende oralmente. Os conceitos e significados de cada projeto não podem ser explicitados, pois trata-se da história de vida de cada aluno.

Percebemos que os alunos que exploraram a criatividade a partir do sistema aplicado, atingiram resultados satisfatórios, no entanto, nem todos o aplicam integralmente, onde fica evidente o *gap* na explicitação das etapas e do raciocínio projetual no diário. Dos trinta alunos da disciplina sete tiveram bons desempenhos projetual, destes cinco tiveram resultados conceituais vestíveis considerados excelentes.

Os discentes produzem resultados a partir dos cinco conhecimentos definidos por Fornasier, Martins e Demarchi (2014). O **conhecimento explícito** é resultante de várias reduções de conhecimentos apresentados no diário, que são a descrição de todas as etapas do processo, pesquisas prévias para formulação do problema, pesquisa após formulação de objetivos, até o uso e verificação do artefato (conhecimento objetivo). O **conhecimento**

tácito refere-se às habilidades manuais praticadas nas disciplinas integradas ao projeto, como testes de tingimento (regida pela disciplina de Materiais têxteis), modelagem (Tecnologia da Modelagem), costura (Tecnologia da Confecção), croquis (Pesquisa e criação), desenhos (Representação) e composição dos painéis visuais (Metodologia visual) que são anexados no diário por meio de fotos ou afins.

O **conhecimento cultural** é a pesquisa sobre a origem familiar, tradições, mitos, costumes, heróis, crenças, habilidades, atitudes, profissões etc., que o aluno converterá em conhecimento explicitado no diário, por meio de fatos e histórias descritas, fotos, árvore genealógica, etc.; que originará outro conhecimento explicitado, na formulação do conceito do "EU".

O projeto tem como objetivo a aprendizagem: das teorias e práticas do sistema proposto; da aplicação da empatia e do *DT;* do desenvolvimento do artefato vestível apoiado pelas teorias e práticas do fazer - que se refere ao **conhecimento objetivo.** Ou seja, para o discente aprender terá que converter todos os conhecimentos apreendidos, relacionar com os conhecimentos que já possui e transformar em novos **conhecimentos subjetivos**, que não são codificados nem explicitáveis e, por isso, para o docente é difícil de serem verificados e avaliados, apenas possível pelo artefatos produzidos (diário e veste) e pelo progresso das etapas delineadas ao longo do projeto.

4 | CONCLUSÃO

Fornasier, Martins e Demarchi (2008) afirmam que os processos cognitivos, criativo, método projetual e científico são interdependentes e formam um sistema de gestão por processo do conhecimento. Estes contribuem para o entendimento e desenvolvimento de projetos, deles se obtêm conclusões ao final do projeto, consequentemente, os discentes ampliam a experiência cognitiva e criativa. "No *design* denomina-se desenvolvimento de projetos, sendo esta uma atividade realizada por meio de etapas de método projetual, aplicando algumas das diferentes técnicas de criatividade" (FORNASIER; MARTINS e DEMARCHI, 2008). No entanto, o processo de *design* não pode ser fragmentado, possui caráter sistêmico considerado organicista por fazer relações com os sistemas naturais. São pelas inter-relações ou interações entre as partes que se identifica um sistema (BERTALANFFY, 1973), portanto, não pretendemos promover uma forma de fazer em etapas, mas de aprender por etapas os processos. Percebemos que os discentes que entenderam as etapas, descreveram-nas no memorial descritivo, foram aqueles que mais apresentaram inovação, mas nem todos apresentaram melhores resultados vestíveis, muitas vezes por falta de habilidade na construção.

Verificamos que o *design thinking* guia o desenvolvimento do processo criativo, considera as partes envolvidas e suas relações, como o conhecimento adquirido previamente e o gerado durante as pesquisas exploratórias bibliográficas e de campo.

Sendo a criatividade o principal atributo do *design thinking,* e que necessita da junção de diferentes conhecimentos para obtê-la, a atividade do *designer* se encontra a gestão do conhecimento, representados neste estudo pela aplicação dos 5 conhecimentos de Fornasier, Martins e Demarchi (2014). O resultado foi verificado na maneira que os discentes descreveram os processos, no uso de palavras e expressões adequadas e específicas da área tanto nos atendimentos individuais como nas escritas no diário.

É um desafio para qualquer professor encontrar meios para que os alunos entendam que um curso de graduação não existe só para *fazer*, senão seriam cursos técnicos, mas foram feitos para pensar *o que fazer*, para depois *fazer*. Motivar os alunos a aprenderem a pensar como designers, provavelmente seja o fator chave motivacional. Pensar como *designer* significa perceber, analisar e entender a realidade das situações para criar produtos e processos para reais necessidades. Hoje, obtemos informações facilmente, transformá-las em conhecimento é a questão. Os três alunos apresentados realizaram todas as atividades dentro do cronograma estipulado, obtiveram ótimos resultados das informações e análises realizadas, mas enfatizamos que os três possuem uma vida diferenciada, as famílias são incentivadoras, propiciam ações culturais e sociais periodicamente e são muito presentes na vida dos filhos mesmo que a distância.

Salientamos que na avaliação dos trabalhos de 2018, seis alunos não realizaram, ou realizaram minimamente os registros nos diário, prejudicando a avaliação e o acompanhamento do raciocínio projetual pelos docentes. Quatro deles tinham muita dificuldade de verbalizar a descrição das ações, com o uso de gírias e vícios de linguagem frequentemente, nestes não foi possível averiguar o uso do sistema e o raciocínio projetual, como também tiveram um resultado vestível aquém do esperado.

Os cursos de *design* de moda podem e devem promover ações que valorizem a realização de atitudes discentes positivas, incentivando a verbalização das experiências e socializando-as. Desta forma, estarão promovendo as atividades que são consideradas relevantes para o complemento do aprendizado, já que é fato que se aprende ouvindo, fazendo e vendo. Este é apenas um exemplo do caminho que pode ser percorrido para se sair da memorização de conceitos abstratos, para atingir um conhecimento com consciência, competência e com envolvimento emocionalmente.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L. (1973). *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis (RJ): Vozes.

BROWN, T. (2009). *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: HarperCollins.

CAVALCANTI, C. C. & FILATRO, A. (2016). *Design thinking*: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva.

CHOO, C. W. (2003). A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac.

CROSS, N. (2011). *Design Thinking*. Oxford: Berg.

DAHER, M. A. Z., *et al* (2006). O projeto Político Pedagógico do Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina: uma construção coletiva. *In: ANAIS DO 7□ CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN*, Curitiba.

DE MASI, D. (2003). *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante.

DE SORDI, J. O. (2005). *Gestão por processos*: uma abordagem da moderna administração. São Paulo: Saraiva.

DEMARCHI, A. P. P. & FORNASIER, C. B. R. . O uso do *design thinking* em um microcosmos do Museu de Londrina para a melhoria da aprendizagem. *In*: *ANAIS DO XIX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO* (2018). Londrina: ENANCIB, 2018, pp. 860-878.

FORNASIER, C. B. R., MARTINS, R.F.F. & DEMARCHI, A. P. . O ensino da disciplina de desenvolvimento de projetos como sistema de gestão do conhecimento. In: PIRES, D. B.(org.)(2008). *Design de moda*: olhares diversos. São Paulo: Estação da Letras, pp.127-152.

FORNASIER, C. B. R.; MARTINS, R. de F. de F.& DEMARCHI, A. P. P.. Análise comparativa das competências dos gestores de design e gestores de organizações colaborativas familiares da vitivinicultura. In: MENDONÇA, J. A.; CAMARGO, H. W. de (orgs.)(2014). Design e comunicação. Londrina: Syntagma.

GOMES, L. V. N. (2001). *Criatividade, projeto, desenho produto*. Santa Maria: sCHDs.

MARCONI, M. A.& LAKATOS, E. M. (2010). *Fundamentos da metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas.

RICHARDSON, Roberto J. (2010). *Pesquisa social:* métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, .

PAZMINO, A. V. (2015). *Como se cria*: 40 métodos para design de produto. São Paulo: Blucher

CAPÍTULO 5

O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM MÚSICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/06/2021

Beatriz Paulino Pereira
Universidade Estadual de Maringá

Vania Malagutti
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este capítulo[1] apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso da Universidade Estadual de Maringá – UEM que discute o papel dos projetos de extensão do Departamento de Música e Artes Cênicas da UEM na formação musical e/ou formação inicial de professores egressos do curso de música. Foram realizadas entrevistas com sete ex-alunos do curso de música, com habilitações diferentes, tendo como critério a participação nos projetos de extensão durante a formação acadêmica. Os resultados revelam que os projetos de extensão em música têm relação direta com a produção, socialização e consolidação do conhecimento e somam positivamente na formação dos acadêmicos do curso de música. Eles exercem um papel ativo na formação pedagógica, no estímulo para a continuidade dos estudos, e ainda nos aspectos da performance musical, gerando uma formação efetiva, qualificada, sólida e condizente com a atuação profissional em música.
PALAVRAS-CHAVE: Projeto de extensão universitária, formação e atuação em educação musical, prática profissional, formação musical.

THE ROLE OF UNIVERSITY EXTENSION COURSES ON MUSIC IN STUDENT'S PROFESSIONAL TRAINING AND PERFORMANCE

ABSTRACT: In this chapter we present part of the results of an undergraduate thesis in which we discussed the role of the Music and Performing Arts Department of the State University of Maringá extension courses on the musical education and basic professional training for teachers egress from the music course. We interviewed 7 former students of the music course, each of them graduated with a different emphasis and the selection criterion was the participation on extension programs during their formation. The results show that taking part on music extension programs keep a direct relation with the production, socialization and knowledge consolidation and add positively to the professional training of music students. Those programs exert an active role on pedagogic qualification, stimulate continuity in regard to studies and furthermore on musical performance aspects, contributing to an effective, qualificated, solid formation, consistent with the professional exercise in music.
KEYWORDS: Community outreach programs, musical education and professional activity, professional exercise, musical training.

1 Este capítulo é uma versão atualizada do texto "Projetos de Extensão em Música e suas contribuições para a formação e atuação profissional", publicado nos anais do XI Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2018.

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o papel da extensão universitária para a formação musical e docente dos acadêmicos do curso de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso[2] de Música/Licenciatura em Educação Musical, que discute o papel dos projetos de extensão universitária do Departamento de Música e Artes Cênicas da UEM na formação musical e formação inicial de professores que foram alunos da Graduação em Música.

A extensão é reconhecida como um dos tripés da educação superior de diversas universidades brasileira.

> A extensão potencializa e estimula a aprendizagem, tornando-a mais humana na medida em que estreita os laços da universidade com a realidade econômica, social, política e cultural e quebra a visão dualista da razão instrumental, que foi dominante por longo período nas instituições sociais (COSTA, 2013, p. 62).

Neste sentido, a extensão universitária favorece o contato direto para o desenvolvimento da prática docente, no qual pode possibilitar um aperfeiçoamento no desenvolvimento de metodologias de ensino, fortalecendo assim a formação acadêmica, profissional e pessoal.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semi-estruturadas com os egressos do curso de música que participaram efetiva e ativamente de projetos de extensão durante a sua formação acadêmica. Os entrevistados tiveram como formação acadêmica diferentes habilitações em música: Licenciatura em Educação Musical, Bacharelado em Violão, Bacharelado em Violino, Bacharelado em Composição e Bacharelado em Canto.

As questões para a entrevista semi-estruturadas contemplaram: (1) o perfil dos entrevistados, (2) como conheceram o projeto, (3) a entrada no projeto, (4) a experiência no projeto e (5) o impacto - ou não - do projeto na vida profissional.

A pesquisa discute o papel dos projetos de extensão em música na formação dos acadêmicos em música e seu impacto nos rumos profissionais. Para isso foi desenvolvida uma breve contextualização sobre o que constitui projetos de extensão universitária. Em seguida é apresentado os dados da pesquisa com as falas dos entrevistados, que revelam o papel dos projetos no desenvolvimento da performance musical e da docência em música.

SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão é um dos três eixos que sustentam a instituição universitária que atua no Ensino-Pesquisa-Extensão. O ensino, permite a formação profissional, técnica e científica dos acadêmicos. A pesquisa é a base para a busca e descoberta do conhecimento científico, e, a extensão, mas não necessariamente em último lugar, oferece a diversidade

2 Trabalho de Conclusão Curso desenvolvido sob a orientação da Profa Dra Vania Malagutti

conceitual e a prática que modifica significativamente no “fazer” e no “pensar” no interior da universidade (OLIVEIRA, 2001).

De acordo com Cabral:

> A extensão universitária é eixo chave do ensino universitário comprometido com os problemas da sociedade, é um campo especializado de intervenção para a construção do saber. Teoria e prática são elos indissolúveis na produção de conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária e ao mesmo tempo, busca de trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade (CABRAL, 2002, p. 08).

Entende-se, portanto, que a extensão é uma via de mão dupla, que possibilita ao acadêmico o aperfeiçoamento de sua metodologia, encontrando na sociedade a oportunidade da elaboração de ações do conhecimento acadêmico.

A extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a sociedade na qual está inserida, e é também o caminho que a universidade dissemina seus saberes nos diferentes setores sociais.

> [...] A Extensão Universitária tem como responsabilidade precípua efetivar as relações sociais de Universidade com seu meio, de modo tal a fazer dela uma instituição realmente social e comprometida com as necessidades da sociedade de seu tempo (SOUZA, 2010, p. 120).

Sendo assim, a escolha de estudar sobre projetos de extensão voltados à área de Música na UEM se deu por acreditar que os projetos de extensão auxiliam na dinâmica pedagógica do processo de formação acadêmico, expandindo a produção de conhecimento para a sociedade, no qual ao promovê-la, estamos (re)produzindo um conhecimento que viabilizam a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.

O Plano Nacional de extensão, define a Extensão Universitária como:

> O processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e Sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado á comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Sousa (2000) afirma que a “Extensão é o instrumento necessário para que o produto Universidade - a pesquisa e o ensino, estejam articulado entre si”, proporcionando assim a formação do cidadão, dentro e fora da universidade.

O equilíbrio do tripé universitário (pesquisa, ensino, extensão) promove a dinâmica da formação acadêmica sólida. Vasconcelos (1996, p. 8) escreve que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância. O tripé que dá sustentação a qualquer universidade que se pretenda manter como tal”. No mesmo sentido, Chaves e Gamba (2000, p. 164), complementam dizendo que é um desafio formar profissionais competentes para atuar em situações complicadas, no qual produz conhecimentos científicos, elaborado

e materiais instrucionais para socializar conhecimentos, mas um desafio que propõem a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, “tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico”.

Quando a Universidade vai até a comunidade por meio da extensão universitária, ela permite a consolidação do fazer acadêmico. É, sem dúvida, uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, tendo uma aproximação entre sociedade e a universidade (SILVA,1996).

Nesta direção a extensão universitária viabiliza a relação entre a universidade e a sociedade, e “se constitui na oxigenação da própria universidade, na democratização do conhecimento académico, na incorporação de saberes” (Deus, 2018, p. 625). A universidade e a sociedade, portanto, estabelecem uma relação dialógica, onde uma tem papel ativo e transformador na outra, dialogicamente.

De acordo com Chauí (2001, p. 35) a universidade deve ser considerada como “uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Portanto, podemos refletir que o ensino superior brasileiro é algo que, desde sempre ocorre por meio de uma interação social.

Em relação aos projetos de extensão, Menegon et all (2010) destacam que projetos de extensão é uma das classificações da extensão universitária e é “uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ou não, estar vinculado a um programa” (MENEGON et all, 2010, p. 07). Os projetos de extensão do DMC não estão vinculados a programas extensionistas. Porém, são projetos consolidados pelas suas práticas e pelo seu histórico, sendo espaços importantes na formação dos estudantes universitários em música.

Com relação aos impactos na vida profissional, Santos et al. (2016, p. 26) escrevem que a extensão universitária permite um “estímulo à reflexão entre teoria e prática” e que isso “possibilita o desenvolvimento de habilidades e criatividade para lidar com futuras situações profissionais”. Neste sentido permite uma “visão profissional mais abrangente, pautada em situações reais”.

SOBRE OS ENTREVISTADOS

Como o foco da pesquisa são os projetos de extensão, busquei profissionais em música que tiveram experiências de formação e atuação em projetos de extensão no decorrer da graduação. Assim, tive como colaboradores três entrevistados formados em Licenciatura em Educação Musical, um em Bacharelado em Canto, um em Bacharelado em Violão, um em Bacharelado em Composição e um em Bacharelado em Violino.

Os projetos de extensão universitária que fizeram parte da formação dos

entrevistados foram: Corais do Departamento de Música e Artes Cênicas; Orquestra de Flautas da UEM; Orquestra de Cordas da UEM; Educação Musical, Escola e Comunidade (PEEMEC), e, Roda de Choro: Música Brasileira na comunidade.

Participantes	**Formação acadêmica**
Belisa	Licenciatura em Educação Musical
Dhemy	Bacharelado em canto, especialização em Educação Musical e cursando mestrado em Educação Musical
Felícia	Bacharelado em violão
Estefani	Bacharelado em violino
Isabelle	Licenciatura em Educação Musical ecursando Bacharelado em Regência
Rafael	Bacharelado em composição
Vânia Gisele	Licenciatura em Educação Musical e 2ª Licenciatura em Artes Cênicas

Para cada um dos entrevistados, a participação nos projetos de extensão contribuiu de maneira singular. Enquanto para alguns o projeto revelou questões pedagógicas para outros foi o estímulo para a continuidade do estudo em música. Houve os que relataram que foi na extensão universitária que conseguiram perceber os sentidos da performance musical.

Uma das considerações feitas pelos graduados foi que o projeto lhes proporcionou a visão de como é atuar com música em sala de aula, em orquestra, como regente, com ações em composição musical, e como performance e professor de violão. Os entrevistados relataram que as experiências adquiridas nos projetos contribuíram para uma formação segura, que garantiu o exercício da docência na vida profissional: "você consegue se encontrar e consegue corresponder às expectativas da escola... você é novo no mercado de trabalho, mas você está apto para exercer aquela função" (Isabelle).

A este respeito, Santos et al. (2016, p.26) escrevem que "a extensão universitária, como parte da formação acadêmica, permite ao aluno entrar em contato com a comunidade externa à universidade conhecendo melhor a realidade que lhe cerca". Esse contato "possibilita o conhecimento das demandas sociais, que amplia o campo de trabalho no qual irá se inserir". Assim, mais tarde, quando o estudante se forma na universidade e se insere no campo profissional, há uma experiência previa que o faz sentir-se seguro e apto para exercer seu ofício.

Isso ocorre porque os projetos dão "bagagem" para "criar as suas estratégias de ensino nos diferentes espaços em que atuam, seja em sala de aula ou nas práticas de conjunto com as crianças, frente aos corais ou grupo orquestral, ou até mesmo você participando dentro de um conjunto" (Isabelle). Para Isabelle, a participação nos projetos

requereu um planejamento geral de horários e de gestão acadêmica, para conciliar as disciplinas com a demanda dos projetos. Contudo, ela afirma que isso gerou um crescimento que foi além do acadêmico. Em suas palavras:

> vivi intensamente tudo! Coral, grupos... eu vivi, eu me coloquei na posição de líder e eu me expus (...) quando você se coloca à frente eu acredito que você consegue absorver e abrir a cabeça assim e falar: 'poxa eu vou levar isso para a minha vida e não só somente aqui na área acadêmica'. Aí eu acho que a coisa funciona, aí eu acho que o projeto é válido! (Isabelle)

Na fala de Isabelle é possível notar o impacto que as ações de extensão universitária proporcionam na formação e atuação. O resultado deste envolvimento é admitido por Divino *at al* (2013) que consideram que na extensão universitária há um ensino-aprendizagem constante, relacionando a prática do cotidiano entre pesquisa e ensino, especialmente, pelo fato de existir um feedback imediato entre a teoria científica com anseios populacionais e as necessidades de um mundo real (DIVINO *et al*, 2013, p.138). Neste sentido, o envolvimento com o projeto e as próprias características práticas da extensão universitária coloca os participantes frente à realidade, resultando em uma experiência que impacta sua formação, gerando mudanças na atuação.

Estefani já participava de projeto de extensão "Orquestra da UEM" antes mesmo de fazer bacharelado em violino. Ela conta que sua atuação pedagógica na vida profissional é totalmente inspirada nos conhecimentos e experiências que teve dentro do projeto. Ela revela que não está tocando em nenhuma orquestra, mas que mantem em sua formação "todos os elementos necessários pra uma boa execução de repertório" devido sua participação na extensão universitária.

O projeto de extensão proporcionou para entrevistada um aprimoramento em sua performance de forma geral, como, por exemplo, a leitura à primeira vista, contagem de compassos quebrados, postura na atuação, trabalho em conjunto. Dentro de um grupo de orquestra, é possível conhecer uma vasta quantidade de repertório orquestral, na qual segundo ela, sozinha não seria possível.

O depoimento de Estefani vai ao encontro do que Belisa conclui: que se não fosse a experiência de estágio e projeto de extensão em violino coletivo, não teria "um pensamento voltado ao pedagógico", da forma como é necessário para um educador musical. Sua participação no projeto foi importante, inclusive, para ter certeza de que continuaria atuando na área da música, pois havia iniciado o curso "com um pé atrás".

Ela explica que ao participar do projeto se interessou pela proposta de ensinar música coletivamente e começou a olhar para o seu curso com uma "visão voltada ao pedagógico", pensando no curso com "olhos de amor". As diversas formas de atuar começaram a fazer sentido. Esse pensamento mudou seus horizontes e se não fosse por isso acredita que não teria concluído a graduação e não pensaria em fazer um mestrado na pedagogia do violino: "se não fosse tudo isso que eu passei eu não sei ...eu não pensaria assim. E na verdade

isso me deu um *up*, uma motivação maior pra terminar a faculdade" (Belisa).

A prática da extensão universitária proporciona aos alunos transformação na forma de pensar e refletir sobre sua prática. As leituras, pesquisa e a atuação são enriquecedoras e permitem reflexões aliadas à prática que resultam na modificação do fazer e na relação com a própria performance e/ou docência que vai se moldando e tornando-se sólida com a prática.

Na mesma direção, o projeto levou o entrevistado Dhemy a investir no campo da licenciatura. Isso ocorreu porque ele se "descobriu professor" ao atuar no projeto de extensão "Educação Musical, Escola e Comunidade" que tem uma proposta completamente voltada ao ensino da música. Dhemy cursava bacharelado em canto, porém, atuava com ensino na extensão, onde teve contato com "planos de aulas e orientações voltadas para a educação". Ele afirma: "esses encontros com as professoras da licenciatura possibilitaram eu entender as formas, as melhores formas, de executar planejamentos, de fazer os planejamentos, de entender os perfis das crianças" (Dhemy).

Segundo ele, as questões educacionais, metodológicas e a vontade de lecionar só foram possíveis com a mescla entre o seu curso e a sua participação no projeto de extensão. Isso levou Dhemy a seguir seus estudos de pós-graduação (especialização e mestrado) no campo da Educação Musical.

Essa mesma visão ocorreu com Rafael, que cursou o bacharelado em composição, mas se encantou com a prática de ensino dos instrumentos ao participar do projeto de extensão Roda de Choro. Segundo ele, o projeto se constituiu em um "laboratório de pesquisas para tentar chegar em uma melhor prática didática", como a "escolha do repertório e a escolha do que fazer com diferentes faixas etárias", visto que no projeto da Roda de Choro as aulas eram para todas as idades, podendo ter "uma pessoa de 10 anos e uma de 60 no mesmo lugar" (Rafael). Isso fez com que ele aprendesse diversas estratégias didáticas de como contemplar as diferentes faixas etárias em uma aula de música significativa e produtiva. Ele atribui ao projeto seu aprendizado em dar aulas. Isso porque havia o "processo didático" e ele estudava o choro para "poder ensinar para as pessoas" (Rafael).

Neste relato a relação dialógica fica implícita. De um lado esta a formação acadêmica e profissional de Rafael e de outro os benefícios que os participantes do projeto receberam ao estarem inseridos no projeto. Há um papel ativo em ambas as partes, o que "consolida o compromisso de uma universidade pública com o protagonismo dos sujeitos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas" (Andrade et al. 2019, p. 125).

Além disso, ao se deparar com o desafio de integrar em uma única aula alunos de diferentes faixas etárias, Rafael é desafiado a criar estratégias didáticas. Isso o leva a ter um contato real com uma situação que requer "a criação de novos conhecimentos para a resolução de questões que se apresentam" (Santos, et al. 2016, p. 28). Como consequência há o fortalecimento do aprendizado e aprimoramento das habilidades profissionais e

humanitárias” (Santos, et al., 2016, p. 28), uma vez que que ele desenvolve um olhar sensível para todos os alunos participantes do projeto.

Todos os entrevistados afirmaram que os projetos auxiliaram tanto no que se refere a atuação em si – seja ela pedagógica ou performática – quanto em outras questões, como atuar coletivamente, por exemplo. Felícia, que participou do projeto “Educação Musical, Escola e Comunidade”, enquanto cursava o bacharelado em violão, conta que o projeto lhe permitiu a trabalhar em equipe e a atuar como professora. Nele ela aprendeu

> como que é dividir esse trabalho com mais outros professores, trazer uma parte e saber lidar com essa questão do coletivo, do trabalho, de como você vai abordar um assunto, de que maneira você vai usar estratégias... como você vai planejar pra um aluno entender (Felícia).

As entrevistas revelaram que todos os participantes desta pesquisa terminaram os projetos com uma visão mais crítica e reflexiva, sempre pensando em planejamentos e abordagens significativas para os alunos. Felícia afirma: “foi uma importância muito grande para minha carreira e para minha vida pessoal que eu carrego até hoje”.

Santos et al. (2016, p. 26) afirmam que a atuação de estudantes na extensão universitária permite o “desenvolvimento de uma postura ética e crítica sobre a prática profissional, acadêmica e pessoal”. Essa postura ética e crítica molda o jeito de ser e estar do estudante de modo que isso reverbera em sua jornada pessoal e profissional futura, conforme revela a fala de Felícia.

Os projetos de extensão universitária parecem tornarem as pessoas mais experientes, possibilitando o trabalho em conjunto e a troca de experiência entre acadêmicos e sociedade/comunidade com uma reflexão imediata sobre o que melhorar, auxiliando na capacitação profissional, visto que no projeto há um papel compartilhado de aluno-professor, como conta Isabelle:

> você meio que mescla, você enquanto aluno e você enquanto professor, que são coisas distintas. Então vai te capacitando pra depois você sair e conseguir exercer o papel de educadora musical com mais tranquilidade, já deixando a inexperiência de lado... e em relação aos corais e as orquestras também... nesse sentido de você estar à frente de um grupo como um líder, com autonomia que é o que os projetos de corais e da orquestra possibilita pra gente. Os professores colocam a gente como encarregados do conjunto, então a gente assume responsabilidades e devemos fazer por onde. (Isabelle)

Os depoimentos dos entrevistados vão ao encontro do que Coelho (2014) escreve. O autor afirma que “certas habilidades adquiridas na extensão não são usualmente assimiladas no ensino formal (por meio de disciplinas)”. Dentre estas habilidades esta a “capacidade de interagir e organizar o trabalho em equipes”, o “saber ouvir e saber comunicar diante de públicos diversos e diferentes daqueles que circulam no meio académico” (Coelho, 2014, p.16).

Assim, os projetos possibilitam aos alunos um leque de experiencias, podendo

impactar a sua carreira profissional como um todo:

> o projeto de extensão da UEM foi um divisor de águas na minha carreira profissional, porque eu mudei da regência coral pro canto no intuito de trabalhar apenas com canto lírico. Mas, depois que eu comecei a trabalhar com o projeto de extensão, sendo regente de coro infantil, foi que eu me apaixonei... e inclusive foi o que deu continuidade as minhas pesquisas, tanto dentro da especialização quanto agora no mestrado. Então, eu digo sempre que foi o projeto de extensão que definiu minha carreira musical" (Dhemy).

A fala de Dhemy mostra que a extensão universitária amplia o leque de possibilidades profissionais, estimulando-o e mesmo redirecionando-o para papeis antes não coitados ou escolhidos pelo estudante (Coelho, 2014). Isso ocorre porque a extensão oferece uma diversidade de ações que não são contempladas pelo ensino disciplinar (Coelho, 2014).

Os dados indicaram que os projetos contribuíram para uma formação musical e pedagógica mais efetiva, mais qualificada e, no mínimo, diferenciada.

FINALIZANDO...

Neste texto foi apresentado um recorte de uma pesquisa que aborda o papel da extensão universitária na formação e atuação do profissional em música. Os dados apresentados revelam que a participação em ações de extensão permite ao acadêmico experiências que impactam sua vida e podem definir seus rumos profissionais. Ou seja, alguns entrevistados contam que redirecionaram suas escolhas de atuação devido a participação em projetos de extensão. Isso faz com que a ação extensionista se caracterize como um pilar forte e relevante na formação acadêmica e, obviamente no diálogo efetivo entre universidade e sociedade.

Andrade et al. (2019, p. 127) afirmam que a extensão universitária é "o caminho para estabelecer uma proposta de educação articulada com a melhoria do Brasil". Isso porque ela permite aos participantes um espaço de "aprendizagem/formação científica, resultante de processos críticos-reflexivos e da valorização de integração dos conhecimentos científicos e da experiência".

Os projetos de extensão em música têm relação direta com a produção, socialização e consolidação do conhecimento e somam na formação do acadêmico do curso de música, promovendo em conjunto, a vivência e a experiência docente responsável e comprometida, fortalecendo a área de Música dentro da Universidade e fora dela. Não há dúvidas de que as atividades extensionistas auxiliaram os entrevistados nas questões pedagógicas, no estímulo para a continuidade do estudo, e ainda nos aspectos da performance musical, gerando uma formação efetiva, qualificada, sólida e condizente com a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz; MOROSINI, Marília Costa; LOPES Daniela Oliveira. **A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro.** Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 106, p. 117-131, set/dez. 2019.

CABRAL, A. M. F. Relatório de atividades do Sof/Etajj Cível. Laboratório de serviço Socail. Belém: UNAMA, p.8, 2002.

COELHO, Geraldo Ceni. **O papel pedagógico da extensão Universitária.** Em Extensão, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, jul. / dez. 2014.

COSTA, Aline Aparecida Cezar, BAIOTTO, Cléia Rosani, GARCES, Solange Beatriz Billig. **Aprendizagem: o olhar da extensão.** In: SÍVERES, Luiz (Org.). A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p.61-80, 2013.

CHAUÍ, Marilena de Suza. **Escrito sobre universidade**. São Paulo: Unesp,p. 35, 2001.

CHAVES,M.; GAMBOA, S.S**. Prática de ensino; formação profissional e emancipação.** Maceió: EDVFAL,p. 164, 2000.

DEUS, Sandra de Fátima Batista de. **A extensão universitária e o futuro da universidade**. v. 25, n. 3, Passo Fundo,p. 624-633, set./dez. 2018l Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/re > Acesso em 17 Março de 2021.

DIVINO,Anne Emiler do Amor; Oliveira, Carla Eduarda Luz de; COSTA, Christian Alexandra de Carvalho; NETA, Hilda Rollemberg de Souza; CAMPOS; Lucir da Silva; MENEZES, Raíra Mota de Jesus; CABRI, Stephaine Costa da Silva; COSTA, Carmen Lúciaa Neves do Amaral. **A extensão Universitária quebrando barreiras.** Caderno de graduação – Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v.1, n.16, p. 135- 140, mar. 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. In. I Encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, p. 11, 1987. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987- I- Encontro-Nacional-do- FORPROEX.pdf>. Acesso em 13 dez.2017.

MENEGON,R.E; LIMA,M.R. Canhoto de; LIMA, J. M.; ROMERO,L.R. **A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física.** Formação de professore. p. 07, 2010.

OLIVEIRA, José Arimatés de**. A universidade e a formação para a qualidade de vida.** Da Cici. Textos Acadêmicos. Natal: UFRN/ Diário de natal, 28 de abril de 2001.

SANTOS, João Henrique de Sousa Santos; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO Kátia Tomagnini. **Extensão universitária e Formação no Ensino Superior.** Revista Brasileira de Extensão Universitária v. 7, n. 1, p.23-28 jan. – jun. 2016.

SILVA, Oberdan dias da. **O que é extensão universitária?** Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar “A integração Universidade- Comunidade”, em 10 de outubro de 1996. <disponível em https://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm >. Acesso em 17 Março de 2021.

SOUSA, A.L.L. **A história da extensão universitária.** Campinas: Ed. Alínea, 2000.

SOUZA, Ana L. L. **A História da extensão Universitária**. Campinas: Ed. Alínea, p.120, 2010.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor de 3° Grau.** São Paulo: Pioneira, p. 8, 1996.

CAPÍTULO 6

MÚSICA, VOLUNTARIADO E INTERGERACIONALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 15/03/2021

Estela Kohlrausch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Sapiranga – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/9552813065501754

Johannes Doll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/6630859941080575

RESUMO: A música, seja no formato instrumental ou no formato coral, possui uma forte relação com seu contexto histórico-cultural. Desta forma representa uma expressão cultural que contribui para a construção da identidade, especialmente em situação de migração. O presente relato traz experiências do Grupo Instrumental Ferrabraz ao preparar e realizar um concerto de músicas alemãs. No contexto desta atividade musical, serão discutidos aspectos e voluntariedade e intergeracionalidade. O voluntariado é uma atividade não coagida, intencionalmente produtiva, altruísta e realizada no tempo livre. A intergeracionalidade é uma ação entre as gerações que beneficia tanto os indivíduos quanto a comunidade e a sociedade. Percebemos que a realização deste concerto foi um importante espaço de aprendizagem para os músicos e para o público, e mostrou seu relacionamento com a importância social, cultural e educacional da música no lazer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; voluntariado; intergeracionalidade.

MUSIC, VOLUNTEERING AND INTERGENERATIONALITY: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Music, both in instrumental and choral format, has a strong relationship with its historical-cultural context. In this way, it represents a cultural expression that contributes to the construction of identity, especially in situations of migration. This report brings experiences of the Instrumental Music Group Ferrabraz when preparing and performing a German Music concert. In the context of this musical activity, aspects of voluntariness and intergenerationality will be discussed. Volunteering is a not coerced activity, intentionally productive, altruistic and carried out in free time. Intergenerationality is an intergenerational action that benefits both individuals and the community and society. We realized that the performance of the concert was an important learning space, both for musicians and for the public, and showed its relationship with the social, cultural and educational importance of music in leisure.

KEYWORDS: Musical Education; volunteering; intergenerationality.

INTRODUÇÃO

A música é uma atividade humana na qual são utilizados diferentes sons, envolvendo nesse fazer musical tanto os músicos e seus instrumentos quanto o público com quem ela é

compartilhada. As músicas são produções culturais e surgem em um determinado contexto sociocultural. Este vínculo se inicia com as músicas de ninar, passa pelas músicas ouvidas, que em muitas famílias são cantadas na infância e juventude, e pode acompanhar durante a vida inteira. Especialmente para pessoas idosas, determinadas músicas que ouviram na juventude podem evocar fortes lembranças dos tempos passados.

A prática amadora da música e seu impacto nos músicos e no público serão discutidos neste trabalho a partir de um olhar para o voluntariado[1] dos músicos e em uma perspectiva de intergeracionalidade que está presente tanto no grupo dos músicos quanto no público. A combinação desses conceitos com a prática nos aproxima do trabalho que será aqui compartilhado e, a partir do qual, serão apresentadas fundamentações teóricas e reflexões.

Desse modo, os conceitos serão pensados a partir da realização de um concerto beneficente no qual destaca-se a importância social, cultural e educacional da música. Podemos entender essa atividade relatada a partir da educação musical, sendo esta a área que "problematiza as relações entre pessoas e músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão" (SOUZA, 2020, p. 15).

O relato começa com um breve histórico da formação do Grupo Instrumental Ferrabraz, seguido da fundamentação teórica. Então relata a realização de um concerto beneficente com temática de músicas alemãs e, por fim, apresenta algumas considerações sobre as temáticas apresentadas.

BREVE HISTÓRICO DO GRUPO INSTRUMENTAL FERRABRAZ

A trajetória do grupo se iniciou a partir de uma apresentação natalina, que motivou inicialmente mais pessoas da comunidade religiosa na qual ocorreu para tocarem juntos em outros momentos e com outros fins. Percebe-se aqui "[...] a religiosidade como elemento cultural significante no horizonte de significados dos sujeitos" (RECK; LOURO, 2017, p. 199), sendo a música desenvolvida neste espaço importante para formação da identidade. O espaço para se apresentar na comunidade é bastante amigável e propício para experiências positivas com o público.

O Grupo Instrumental Ferrabraz[2] surgiu em 2012 e segue em atividade ininterrupta atuando de maneira independente, voluntária e autogerida fazendo música com foco assistencial. Atualmente conta com 17 integrantes, entre 14 e 86 anos de idade, de instrumentos variados (violão, violino, viola, violoncelo, flauta doce, gaita[3], trompete, eufônio, bateria e percussão) e com diferente nível musical técnico interpretativo. Os próprios integrantes do grupo podem contribuir com um valor mensal para manter as

1 Disponível em: < https://www.dicio.com.br/voluntariado/ >. Acesso em 21 ago. 2020.

2 Para conhecer e acompanhar o trabalho: https://www.facebook.com/grupoinstrumentalferrabraz

3 Acordeom, sanfona e gaita são maneiras de designar o mesmo instrumento musical. Optou-se por utilizar a maneira popular que o instrumento é chamado, preservando essa relação cultural.

atividades (impressão de partituras e divulgação, bem como contratação de serviços relacionados a demandas próprias). Esse grupo se constitui com pessoas que perceberam nesse espaço uma possibilidade de aprender e compartilhar seu conhecimento musical diverso com a sociedade.

Os ensaios presenciais ocorrem semanalmente, de março a dezembro, na maioria das vezes na casa de um dos integrantes e com duração de 2 horas. Desde 2020, em função dos protocolos e recomendações sobre a Covid-19, os ensaios ocorrem de maneira virtual, podendo ser síncronos ou assíncronos, tanto individuais quanto com o grande grupo. Os ensaios presenciais e apresentações estão suspensos desde então. O grupo compartilhou entre si os vídeos do repertório programado para 2020 e, através de suas redes sociais, publica alguns trabalhos realizados anteriormente e também trabalha em algumas produções virtuais inéditas.

As apresentações do grupo ocorrem em atividades comunitárias, em concertos beneficentes ou didáticos e em instituições de longa permanência de idosos. Elas vão ao encontro das múltiplas possibilidades de educação musical contemporânea que, ampliadas ao meio natural e social e não restringidas à instituição escolar, garantem “a ampliação e a disseminação do acesso à cultura e às práticas musicais” (VOIOLA, 2016, p. 295-296).

VOLUNTARIADO E INTERGERACIONALIDADE

Começamos esta seção nos aprofundando no conceito de voluntariado que será entendido aqui a partir dos estudos da Perspectiva do Lazer Sério (PLS) desenvolvida pelo pesquisador canadense Robert A. Stebbins. A PLS concentra-se em entender a experiência do lazer com olhar o social, cultural e contextos históricos. O adjetivo sério, de caráter popular, refere-se à importância que esta atividade tem na vida das pessoas. Lazer é um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos[4] e na Constituição Federal[5] (1988), podendo ser definido como uma atividade livre e engajada que é desenvolvida em determinado contexto conforme o desejo das pessoas que a realizam, suas habilidades e recursos, gerando satisfação. O específico da perspectiva do lazer sério é que diferencia entre o lazer casual, o lazer por projeto e o lazer sério propriamente dito. Nesta última perspectiva, lazer não é um simples passatempo, mas uma atividade séria, que exige dedicação, persistência, que leva a um tipo de carreira por avançar na prática da atividade e envolve um etos próprio, criando uma certa identidade do praticante.

Além da categorização entre os três tipos de lazer, Stebbins aponta para três formas de realizar o lazer: amador, voluntariado e *hobby*. Ao longo dos anos, numerosos tipos e subtipos surgiram dentro de cada forma e entende-se que essa tipologia pode ser alterada

4 Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23966&LangID=E>. Acesso em 26 ago. 2020.

5 Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2020/art_6_.asp>. Acesso em 26 ago. 2020.

a partir de pesquisas na área (STEBBINS, 2020).

Para este relato, será fundamental o conceito de voluntariado desta perspectiva, sendo ele uma ação realizada em ambiente formal ou informal, de maneira não coagida, intencionalmente produtiva, altruísta e realizada durante o tempo livre e pode ser realizada nas diferentes maneiras de envolvimento (STEBBINS, 2020). Os voluntários ajudam outras pessoas e comunidades e são movidos por uma combinação de razões pessoais e altruístas (STEBBINS, 1999).

O lazer é uma das categorias de motivação para o trabalho voluntário, que possui como *locus* as questões sociais, estando voltado primeiramente ao outro e englobando uma diversidade de organizações, assim, assumindo diferentes formas e significados (LOPES, 2006). Os voluntários dizem receber muito mais da ação que realizam do que aquilo que oferecem e percebem que alcançam benefícios como: troca de experiência, conhecimento de oportunidades sociais de atuação, aprendizagem e trabalho em grupo, a fim de atingir objetivos comuns. A reciprocidade aparece como elemento básico, e a percepção de que a atividade voluntária faz a diferença funciona como fonte de retroalimentação da motivação (LOPES, 2006, p.25). No caso do Grupo Instrumental Ferrabraz, o trabalho voluntário é informal, por ser desenvolvido como resposta a percepção de uma necessidade social, sendo desempenhado livremente, sem expectativa de recompensa e sem vínculos institucionais (LOPES, 2006, p. 22).

Muitos voluntários se dedicam a tarefas distintas da sua atuação, podendo inclusive aprender a realizar alguma atividade que seja necessária. A pessoa envolvida no trabalho voluntário aprende com as outras pessoas envolvidas, aumenta seu bem-estar, aprimora a sensibilidade e empatia, exercendo a cidadania. Nos casos típicos de voluntariado, a recompensa que se ganha não é financeira, mas relacionada à interação social agradável, experiências de enriquecimento pessoal e à sensação de contribuir para sucesso de grupo. A identificação com a atividade é tanta que os voluntários muitas vezes definem sua atividade tanto como uma forma de trabalho quanto uma forma de lazer.

Quanto maior for a duração de envolvimento com a atividade, maior os níveis de bem-estar relatados (LOCKSTONE-BINNEY et al., 2010). No artigo em que apresentam o conceito de carreira da PLS, Oliveira e Doll (2016, p. 313) destacam que ela "[...] serve como meio para que a pessoa descubra profundos significados de realização pessoal, pois através da realização, os participantes compreendem seu potencial, descobrindo seus gostos e talentos únicos para uma ou várias atividades". Os autores ainda salientam que esse envolvimento duradouro em uma atividade vem da vontade da pessoa envolvida em melhorar, sendo esta ação um recurso de motivação e autoimagem.

Esses aspectos, especialmente para a pessoa idosa, podem trazer diversos benefícios. O Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento de Madrid[6] (2002) traz algumas recomendações sobre a participação ativa (em atividades sociais, econômicas,

6 Disponível em: < https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Madrid_plan.pdf >. Acesso em 26 ago. 2020

culturais, esportivas, recreativas e voluntárias) das pessoas idosas na sociedade (parágrafos 19 e 20) e destaca que uma sociedade para todas as idades deve oportunizar que idosos continuem contribuindo com a sociedade, removendo o que representa exclusão e discriminação contra eles. Também aponta que essa participação contribui para a manutenção da vida pessoal e bem-estar e destaca a promoção de interações multigeracionais. Da mesma forma, no Estatuto do Idoso[7] (Lei nº 10.741/2003) é garantido a esse grupo etário o convívio com demais gerações e entende-se a participação deles como uma maneira de preservar a memória e identidades culturais.

O conceito geração não se refere somente à idade, mas envolve o compartilhamento de ideias, experiências e emoções, possuindo sentido demográfico, histórico, sociológico e relacional. Para Comazetto et al. (2016, p. 146), a compreensão das diferenças entre as gerações é percebida a partir de "[...] como cada uma delas forma um conjunto de crenças, valores e prioridades. Esses elementos são consequência direta da época em que cresceram e se desenvolveram".

A intergeracionalidade é a interação entre membros de diferentes gerações e não se refere somente a gerações extremas no ciclo de vida (crianças e idosos). Para além da conotação assistencial, percebe-se que "[...] os programas intergeracionais auxiliam na construção da coesão social, permitindo que os participantes mais velhos utilizem todo o seu potencial e que os mais novos incorporem em suas vidas maior conhecimento, valores e cultura" (KRUG et al., 2019, p. 6). Na intergeracionalidade, mais importante que estar juntos é fazer juntos, tornando essa ação não uma mera interação, mas uma relação que beneficia tanto aos indivíduos quanto à comunidade e sociedade (BELTRAN; RIVAS GOMEZ, 2013).

CONCERTO DE MÚSICAS ALEMÃS

Trazemos neste relato as experiências vivenciadas em um concerto musical chamado "Concerto de Músicas Alemãs"[8] realizado pelo Grupo Instrumental Ferrabraz e com a participação da Confraria do Canto[9]. Os grupos envolvidos neste concerto são formados por músicos tanto profissionais quanto amadores, sendo um instrumental e outro vocal.

O Concerto de Músicas Alemãs ocorreu no dia 05 de agosto de 2018, das 17h30min às 18h30min, no Clube Atlético Cairú[10], na cidade de Sapiranga-RS. O concerto contou

---

7 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em 26 ago. 2020.

8 "A palavra não se refere aqui necessariamente à *nacionalidade alemã* ou pertencente a um país alemão, porém à procedência linguística e cultural no sentido de *falante do alemão*"(DAMKE, 2006, p.36).

9 A Confraria do Canto iniciou suas atividades em novembro de 2015, sob a regência de Mauro Harff. Conta atualmente com 11 integrantes que se reúnem semanalmente para cantar.

10 O Clube Atlético Cairú, fundado em 1954, é considerado um importante espaço de lazer e cultura no bairro Amaral Ribeiro. Além do futebol, a sede social acolhe diversas atividades, desde festas a reunião de grupos de terceira idade. As contribuições arrecadadas no concerto foram destinadas para a revitalização deste espaço que havia ficado abandonado nos anos anteriores e sofrera diversos vandalismos.

com um bloco de música instrumental, outro vocal e, em algumas músicas, os dois grupos reunidos. Participaram do evento 16 instrumentistas e 12 coralistas. O concerto foi divulgado nas redes sociais dos grupos, em jornais e rádios locais e o ingresso foi contribuição espontânea para auxiliar na reforma do clube em que o evento aconteceu.

A temática do concerto foi proposta e elaborada a partir da manifestação dos integrantes pois gostariam de relembrar músicas que ouviam e cantavam nas suas infâncias e juventudes. Essa proposta se tornou uma oportunidade de valorizar diferentes conhecimentos e vivências geracionais. Cada integrante foi convidado a entregar uma lista com músicas alemãs que conhecia e que gostaria que fosse apresentada. Dessa lista foram selecionadas as músicas mais citadas e de forma que cada integrante tivesse ao menos uma das suas sugestões sendo contemplada. Os coordenadores dos grupos arranjaram as músicas para as diferentes formações.

A primeira atividade coletiva dos grupos foi um ensaio e gravação da música *Alle Vögel sind schon da* realizado no dia 19 de maio de 2018. Pensando em registrar e produzir um material com boa qualidade de áudio, foi contratado um técnico de som e o pagamento foi realizado com recursos dos participantes. Este material foi usado como base da gravação do clipe lançado pelo grupo no dia 12 de julho de 2018 no Youtube[11] para divulgar o concerto.

A gravação do clipe e produção de material visual para o concerto foi também um momento de aproximação entre os integrantes. As imagens foram produzidas conjuntamente entre uma profissional e uma voluntária, o que demonstra que a atividade de voluntariado muitas vezes se aproxima de atividades que outras pessoas exercem como trabalho, assim exigindo equipamentos e aperfeiçoamento para sua realização. Para a maioria dos participantes, foi a primeira experiência de se envolver neste tipo de produção, permitindo aprendizagens desse processo de criação além de gerar satisfação e orgulho do trabalho desenvolvido.

Essa preocupação em registrar o material em produtos digitais vem ao encontro da PLS pois nela a seriedade na realização da atividade de lazer é central, Stebbins (1978) destaca que a seriedade dos amadores musicais é evidente na abordagem dos ensaios e concertos. Também dialoga com Lazzarin (2015) que, ao analisar propagandas como alegorias dos processos contemporâneos de globalização, percebe que as relações entre diferentes culturas são intensificadas e que esses contatos interculturais produzem efeitos nas diferentes formas de vida e de pertencimento. Entendemos esse concerto como uma oportunidade de valorizar um elemento regional que valoriza as expressões e acrescenta elementos no debate cultural, não impondo um conceito musical específico, dialogando com a diversa realidade cultural do país.

Nas semanas antes do concerto foram realizados ensaios coletivos no espaço em que o concerto ia acontecer para experimentar as alternativas de organização do espaço

11 Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hrE3QmZwaic>. Acesso em 14 out. 2020.

e captação. Nesse período, um dos integrantes não estava em condições de saúde para se apresentar no dia: como o repertório estava arranjando com vozes independentes, foi necessário alguém que o substituísse. Pensamos que pelo grupo ser voluntário, conseguir alguém para o substituir voluntariamente poderia ser um problema difícil de resolver, mas o primeiro instrumentista que convidamos e a quem explicamos a proposta aceitou prontamente. Por isso, entendemos o voluntariado como central na identidade do nosso grupo. O voluntariado aproxima as razões que formam e unem o grupo, sendo estas tanto pessoais (aprender a tocar melhor, fator presente na PLS e destacado anteriormente na carreira) quanto altruístas (auxiliar na recuperação do Clube). Consideramos que a recompensa fundamental da participação no grupo está no vínculo de amizade com os demais integrantes, nas aprendizagens, na alegria do público que recebe as apresentações, na construção do repertório e na sensação de que estamos, dentro dos nossos limites musicais, contribuindo para nossa sociedade. Ao mesmo tempo oferece este espaço a oportunidade de se assumir como artista. E como a apresentação é a atividade central de um artista, isso representa um elemento chave para o lazer sério "musicista" (Stebbins, 1978)

Essas características se aproximam do entendimento trazido por Penna, Pinto e Santos (2018) na busca pelo sentido da vida. Elas entendem "[...] que pode ser através da música que muitas pessoas encontram e realizam sentidos e propósitos através de diversas atividades – sejam de performance, de criação ou de ensino" (PENNA; PINTO; SANTOS, 2018, p. 8) e interligam dimensão subjetiva aos fatores sociais e culturais.

O repertório apresentado foi:

- Liechtensteiner Polka (K. Lindt)
- Lustig ist das Zigeunerleben (folclore)
- O, du lieber Augustin (folclore)
- Am Brunnen vor dem Tore (F. Schubert/ W. Müller)
- Wahre Freundschaft soll nicht wanken (folclore)
- Pout-pourri canções da pátria e de ninar: Weißt du wieviel Sternlein stehen? (folclore); Nun ade, du mein lieb Heimatland (folclore); Müde bin Ich, geh zur Ruh (L. Hensel); Guten Abend, gute Nacht (Brahms); Das Wandern ist des Müllers Lust (C. F. Zöllner)
- Mariechen Waltz (W. John)04
- Heimatlos (L. Olias/P. Moesser)
- Du großer Gott (Carl Boberg)
- Heimweh (Kyson/Rasch/Bäder)

- Beim Kronenwirt (H. Binder)
- Die Gedanken sind frei (folclore)
- Pout-pourri de canções folclóricas: Horch, was kommt von draußen rein; Alle meine Entchen; Kommt ein Vogel geflogen; Muss i denn; Alle Vögel sind schon da.

Percebemos na realização deste concerto com este repertório que, mesmo grande parte dos integrantes sendo descendentes de imigrantes alemães, essa memória afetiva com as músicas tradicionais está menos presente nas gerações mais novas. Savedra e Damke (2012) apontam que estudos comprovam a diminuição do uso da língua alemã entre as gerações de imigrantes e descendentes de imigrantes colonizadores. Os autores também discutem a construção da identidade teuto-brasileira relacionada com a manutenção dos costumes e tradições e conservação da música popular alemã trazida pelos imigrantes. Dessa maneira, "[...] o cultivo do repertório folclórico na educação musical legitima-se precisamente por sua autonomia perante a força desagregadora da música midiática" (CAMARGO, 2018, p. 66).

Para *bis* desse concerto tocamos a Marchinha, que é um exemplo dessa preservação do repertório. A partitura dessa música foi escrita a partir da coleta da melodia executada por um dos integrantes e da letra cantada por outro. Resgates histórico-culturais permitem valorizar o aspecto multifacetado da cultura desses brasileiros descendentes de alemães e garantem o direito ao pluralismo étnico-cultural, característica que compõe a sociedade brasileira.

O público que assistiu o concerto relatou que pôde voltar no tempo, resgatar memórias, que pôde ouvir músicas que dificilmente se ouvem e que nem lembravam que sabiam:

> O fato de os descendentes de imigrantes alemães ainda cantarem músicas populares alemãs com a intensidade que se conhece, depois de quase dois séculos de aculturação, mostra justamente que estas têm um profundo significado para eles, em outras palavras, estas fazem parte da própria identidade [...] de ***brasileiros descendentes de imigrantes alemães*** (DAMKE, 2010).

O uso cotidiano e prática dessas músicas estão em fase de regressão, implicando mudanças da identidade desses descendentes. Na década de 1930 foram publicados os primeiros cancioneiros teuto-brasileiros, como o *Es tönen die Lieder*, dirigido às escolas de descendentes alemães e que "[...] contemplaram as necessidades das comunidades, conjugando melodias da tradição cultural alemã com canções em português e hinos brasileiros, contribuindo para a formação da teuto-brasilidade" (GARBOSA, 2004, p.89).

As mudanças percebidas na prática musical têm relação com os confrontos entre as diferenças entre as gerações. Nesse sentido, a idade e, em especial, a longevidade "[...] representa uma conquista do campo social e da saúde. Por outro lado, apresenta-se como

um desafio às demandas sociais e econômicas, sobretudo nos países em desenvolvimento" (DOLL; RAMOS; BUAES, 2015, p. 10). Percebe-se uma escassez de conhecimento da população em geral sobre o processo de envelhecimento e a necessidade da capacitação dos profissionais que trabalham com idosos. Essa ruptura com a imagem da velhice ligada à incapacidade e envelhecimento passivo também aparece nos comentários do público que se impressiona ao ver os "cabelos brancos" no palco. A presença dos idosos no grupo questiona a imagem que se tem da velhice como algo que impossibilita as pessoas de aprenderem coisas novas ou de serem protagonistas dessas atividades.

Outra situação bastante particular deste evento foi que, como o espaço estava sendo revitalizado, não teria cadeiras para o público. Novamente, conseguimos resolver essa questão com o apoio da comunidade e dos integrantes. Destacamos essa questão para demonstrar a importância social do evento e das possibilidades que atividades de voluntariado trazem aos envolvidos.

Nesse processo para a realização do concerto, houve uma intensa aprendizagem tanto de música e repertório quanto de fatores culturais e sociais. A escolha do repertório foi bastante significativa para os integrantes e para o público, tendo havido uma troca bastante proveitosa. O voluntariado e a intergeracionalidade somam possibilidades de aprendizagem a este fazer musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a realização do Concerto de Músicas Alemãs como um espaço de aprendizagem e de resgate musical e cultural. O voluntariado e a intergeracionalidade, em consonância com o fazer musical, podem proporcionar um significado especial para vida das pessoas.

A Perspectiva do Lazer Sério traz contribuições significativas para entender o que uma atividade de lazer pode significar para quem a pratica. O voluntariado no Grupo Instrumental Ferrabraz exige do participante comprometimento e investimento (temporal e financeiro), mas traz recompensas relacionadas a aspectos sociais e pessoais. Existe uma grande satisfação para a pessoa voluntária ao contribuir para construção de atividades musicais.

A intergeracionalidade envolve uma ação que envolve o compartilhamento de ideias, experiências e emoções. É necessário pensá-la fora da conotação assistencial, tornando essa ação uma relação que beneficia tanto pessoal quanto socialmente. A presença e visibilidade das pessoas idosas na realização de atividades musicais com pessoas de outras gerações pode contribuir para construir uma sociedade que não exclua pessoas por suas idades e também que entendam a importância das relações intergeracionais para construir uma sociedade que valorize diferentes saberes.

Preparar este concerto de músicas populares alemãs permitiu valorizar aspectos

da identidade de integrantes e buscou resgatar a língua e cultura alemãs presentes na região, promovendo um diálogo intergeracional. Este repertório foi muito significativo pois alguns integrantes tiveram o alemão como sua língua materna ou convivem diretamente com descendentes de imigrantes alemães, além de permitir o diálogo e aproximação entre os grupos e o público. Também a produção de material audiovisual gerou conhecimento e permitiu registrar práticas musicais que perpassa a forte influência midiática.

Destacamos a necessidade de criar espaços para realização de concertos, ampliando e ressignificando essas situações, bem como o potencial de aproximar diferentes gerações com a prática musical coletiva. Percebemos que a realização de concertos está relacionada com a importância social, cultural e educacional da música no lazer.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, Alicia Judith; RIVAS GOMEZ, Adalbert. Intergeneracionalidad y multigeneralidad en el envejecimiento y la vejez. **Tabula Rasa***,* Bogotá , n. 18, p. 277-294, Jan. 2013. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-18/14beltran.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CAMARGO, L. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. **REVISTA DA ABEM***,* 26, dez. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729/508>. Acesso em: 31 ago. 2020.

COMAZZETTO, Letícia Reghelin et al . A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília , v. 36, n. 1, p. 145-157, Mar. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000100145&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

DAMKE, Ciro. O *brasildeutsch* em músicas populares alemãs: discriminação ou questão de identidade? **Vivências**, Erechim, v. 6, n. 10, Maio/2010; ISSN: 1809-1636. Disponível em: <http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/rev_vivencias_n10.html>. Acesso em 31 ago. 2020.

DOLL, Johannes; RAMOS, Anne Carolina; BUAES, Caroline Stumpf. Apresentação da Seção Temática-Educação e Envelhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, 2015.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Es tönen die Lieder… Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2004.

KRUG, Rodrigo de Rosso et al. Programa intergeracional de estimulação cognitiva: Benefícios relatados por idosos e monitores participantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v35/1806-3446-ptp-35-e3536.pdf>. Acesso em 27 ago. 2020.

LAZZARIN, Luís Fernando. Alegorias do contemporâneo: articulações e efeitos entre identidades culturais e consumo. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 28, p. 521-530, 2015.

LOPES, Andrea. **Trabalho voluntário e envelhecimento**: um estudo comparativo entre idosos americanos e brasileiros. 2006. 222p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252942>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOCKSTONE-BINNEY, Leonie et al. Volunteers and volunteering in leisure: Social science perspectives. **Leisure Studies**, v. 29, n. 4, p. 435-455, 2010. Disponível em: <https://strathprints.strath.ac.uk/26544/1/strathprints026544.pdf >. Acesso em: 26 ago. 2020.

PENNA, M., PINTO, A., SANTOS, S. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **REVISTA DA ABEM**, 26 jul. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/714/505>. Acesso em: 31 Ago. 2020.

OLIVEIRA, Saulo Neves; DOLL, Johannes. A carreira no lazer: uma possibilidade a partir da perspectiva do serious leisure. **LICERE**-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 19, n. 3, p. 293-331, 2016. Disponível em: < https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/847561/1296-texto-do-artigo-4528-1-10-20160824.pdf> Acesso em 13 mar. 2021.

RECK, A. M.; LOURO, A. L. M. E. Culturas Musicais Religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas. *EDUCAÇÃO UNISINOS* (ONLINE), v. 21, p. 195-202, 2017. doi: 10.4013/edu.2017.212.08

SAVEDRA, M. M. G.; DAMKE, C. Língua, cultura e construção da identidade teuto-brasileira/brasileira-Alemã no sul do Brasil. **Revista do GELNE**, v. 14, n. 1/2, p. 387-409, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9379/6733>. Acesso em 31 ago. 2020.

SOUZA, J. V. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas** (UFU. Impresso), v. 22, p. 9-24, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720/28637 >. Acesso em 28 ago.2020.

STEBBINS, Robert A. Classical music amateurs: A definitional study. **Humboldt Journal of Social Relations**, 5, p. 78-103, 1978.

________________. Educating for serious leisure: Leisure education in theory and Practice. **World Leisure and Recreation**, 41(4), 14-19, 1999.

________________. **The serious leisure perspective**: A synthesis. Springer Nature, 2020.

VOIOLA, Daniele. O ensino não-formal na educação musical e a sua contribuição na manutenção do quadro discente universitário no Rio de Janeiro. **Anais do SIMPOM**, v. 4, n. 4, 2016.

CAPÍTULO 7

FERRAMENTAS PARA LER, COMPREENDER E INTERPRETAR O *CALENDÁRIO DO SOM* DE HERMETO PASCOAL

Data de aceite: 01/06/2021

Ewerton Oliveira
Universidade Jean Monnet

RESUMO: O presente artigo é o resumo de uma parte das minhas pesquisas relacionadas ao Calendário do Som de Hermeto Pascoal. Alguns métodos que estão para além da análise musical foram utilizados neste trabalho, abrindo portas para uma outra abordagem do Calendário do Som. A presente pesquisa tem como objetivo propor ferramentas de leitura, compreensão e interpretação destas pequenas partituras a diferentes tipos de leitores.
PALAVRAS-CHAVE : Hermeto Pascoal, Calendário do Som, Festival de Música Contemporânea Brasileira, 2017, Recife, Frevo, Música, Musicologia, Transtextualidade, Paratexto, Gérard Genette, Interpretação de Textos, Paul Ricœur.

ABSTRACT: This article is the summary of part of my research related to Hermeto Pascoal's Sound Calendar. Some methods that are beyond musical analysis were used in this work, opening doors to another approach to the Sound Calendar. The present research aims to propose reading, understanding and interpretation tools of these small scores to different types of readers.
KEYWORDS: Hermeto Pascoal, Sound Calendar, Brazilian Contemporary Music Festival, 2017, Recife, Frevo, Music, Musicology, Transtextuality, Paratext, Text Interpretation.

O presente artigo é o resumo de uma parte das minhas pesquisas relacionadas ao *Calendário do Som*[1] de Hermeto Pascoal. As 366 pequenas composições que constituem este livro a partir dos manuscritos do compositor, são enumeradas em ordem cronológica e apresentam um cabeçalho que indica o lugar, a data, o mês, o ano, e o dia da semana em que foram escritas. No que se refere à música escrita, encontramos, na clave de sol uma melodia, e na clave de fá, apenas acordes cifrados (por vezes com a notação da *cifragem universal*)[2] indicados para um acompanhamento. Além dos desenhos que decoram as partituras, no final de cada página, comentários com os mais variados temas fazem desta obra um verdadeiro « diário musical ». Mas uma das particularidades relevantes desse livro é omissão das indicações de estilo e andamento. Na composição de n° 99, *29 de setembro de 1996*, Hermeto Pascoal escreveu :

> « Não gosto de falar sobre o estilo da música e nem do ritmo, para não influenciar o digníssimo intérprete. Se vire ! ».[3]

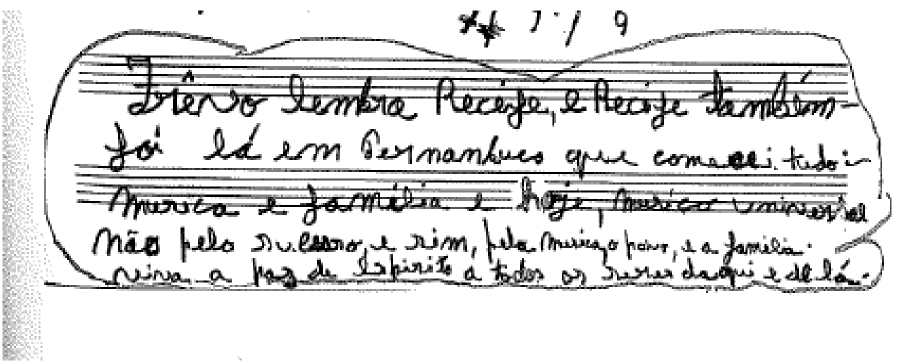
Levando em consideração esse comentário, de que maneira poderíamos ler

1 PASCOAL, Hermeto, *Calendário do Som*, São Paulo, Editora Senac São Paulo/Instituto Itaú Cultural, 2° edição, 2004.
2 Sistema de cifragem de acordes desenvolvido por Hermeto Pascoal.
3 PASCOAL, Hermeto, *op. cit.,* p. 121.

esse livro, compreender o conjunto de informações contidas em cada página, e interpretá-las musicalmente ? A partir desses questionamentos e com o objetivo de propor ferramentas de leitura, compreensão e interpretação, numa perspectiva de tornar um pouco mais acessível o *Calendário do Som*, ou seja, de abrir este livro a diferentes tipos de leitores, utilizei alguns métodos que estão para além da análise musical. Como por exemplo, o conceito do *paratexto* segundo Gérard Genette, e a linha de pensamento desenvolvida por Paul Ricœur no livro *Do Texto a Ação : ensaios de hermenêutica II*[4].

Tomando como exemplo a composição de n° 269, *18 de março de 1997*, observamos que Hermeto Pascoal no final da página escreveu :

> « Frevo lembra Recife, e Recife também. Foi lá em Pernambuco que comecei tudo, música e família, e hoje músico universal, não pelo sucesso e sim pela música, o povo e a família. Viva a paz de espírito a todos os seres daqui e de lá »[5].



Parafraseando o compositor, frevo lembra Recife, e o Recife, também lembra o frevo. Levando em consideração uma das descrições do conceito do *paratexto*, observamos a seguinte definição :

> « [...] a relação, geralmente menos explícita e mais distante, que no conjunto formado por uma obra literária, o texto principal estabelece com o que dificilmente pode-se nomear o seu *paratexto* : título, subtítulo, intertítulo ; prefácio, posfácio, avisos, etc. ; notas de rodapé, notas marginais, finais ; epigrafo ; ilustrações ; modificações [...] e muitos outros tipos de sinais complementares, autógrafo ou alógrafo, que fornecem ao texto um envolvimento (variável) e, por vezes, um comentário, formal ou informal, cujo leitor o mais purista ou o menos erudito nem sempre pode fruir tão facilmente como ele gostaria e o almejaria »[6].

4 RICŒUR, Paul, *Du texte à l'action : essaies d'herméneutiques II* [*Do texto à ação : ensaios de hermenêutica II*], Paris, Seuil, 1986.

5 PASCOAL, Hermeto, *Op. Cit. ;* p. 291.

6 « [...] la relation, généralement moins explicite et plus distante, que, dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut guère nommer de son *paratexte* : titre, sous-titre, intertitre ; préface, postface, avertissement, avant-propos, etc. ; notes marginales, infrapaginales, terminales ; épigraphe ; illustrations ; prières d'insérer [...], et bien d'autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes, qui procurent au texte

Considerando a notação musical como o texto principal, e o comentário como um elemento paratextual, onde as palavras-chave são o frevo e o Recife, seria a composição n°269, *18 de Março de 1997* realmente um frevo ? Ou seria mais composição a ser tocada segundo o « digníssimo intérprete », como o próprio Hermeto escreveu na peça de n° 99 ?

Quais seriam os principais elementos que constituem o texto pluricódigo da composição do *18 de Março de 1997*, e as possíveis relações existentes entre o seu paratexto (comentário) e o texto principal (a partitura) ?

Segundo Ricœur:

> « Como unidade linguística, um texto é, de um lado uma expansão da primeira unidade de significados atuais que é a frase, ou instância do discurso no sentido de Beveniste. Por outro lado, ele traz um princípio de organização de transfrases que é explorada pelo ato de relatar em todas as suas formas »[7].

Deste modo, o texto principal, discurso organizado segundo um sistema de notação musical, e o seu comentário, discurso pronunciado físico ou mentalmente fixado através da escrita no espaço periférico do texto principal, reforça a hipótese de que esses dois elementos estejam intrinsecamente ligados, revelando uma indicação -embora implícita-, de uma e possível execução em uma forma musical. No caso, o frevo.

Para reforçar esta afirmação, sugeri uma pequena análise comparativa com outras composições do próprio Hermeto Pascoal no mesmo estilo como : *Frevo* (*Nas Quebradas*)[8], *Frevo em Maceió*[9]*, Aline Frevando*[10] e a composição de n° 292 « *10 de Abril de 1997* »[11] onde o compositor mais uma vez evoca a cidade do Recife nos comentários desta partitura. Esta pequena análise leva em consideração os padrões melódicos, rítmicos e harmônicos presentes no gênero musical frevo.

Na composição de n° 269, *18 de Março de 1997*, observamos que nos primeiros compassos temos uma frase melódica que se inicia em uma anacruse, e em seguida, um compasso construído unicamente por colcheias onde a última nota do grupo é acentuada, ou ligada à uma nota do compasso seguinte, causando assim uma antecipação (sincope). Além dos « garfinhos » (grupos de semicolcheia, colcheia e semicolcheia), observamos compassos com uma sucessão de várias semicolcheias. Mais um elemento característico do frevo.

---

un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux, dont le lecteur le plus puriste et le mois porté à l'érudition externe ne peut pas toujours disposer aussi facilement qu'il le voudrait et le prétend ». (tradução de própria autoria). GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : La littérature au second degré* [*Palímpsêstos : A literatura no segundo grau*], Paris, Editions du Seuil, 1982, p. 10.
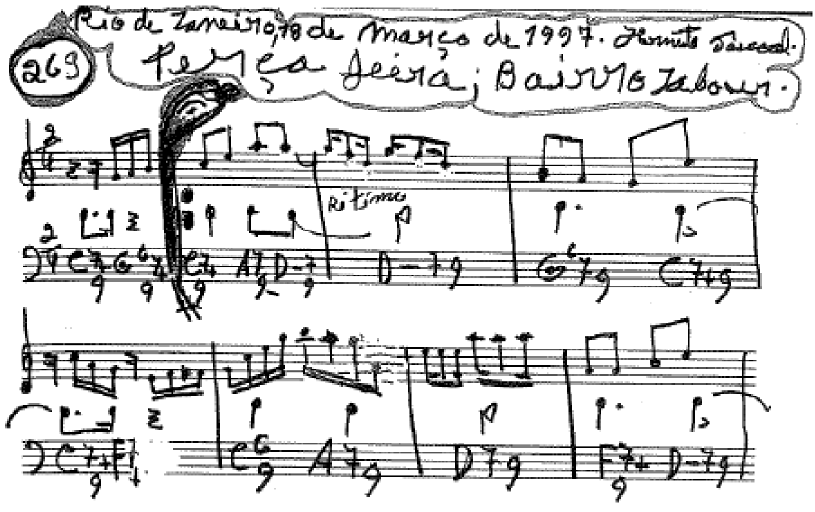
7 « En tant qu'unité linguistique, un texte est, d'une part une expansion de la première unité de signification actuelle qui est la phrase, ou instance de discours au sens de Beveniste. D'autre part, il apporte un principe d'organisation transphrastique qui est exploité par l'acte de raconter sous toutes ses formes ». (tradução de própria autoria). RICŒUR, Paul, *Du texte à l'action : essaies d'herméneutiques II* [*Do texto à ação : ensaios de hermenêutica II*], Paris, Seuil, 1986, p. 15.

8 MOREIRA, Airto, *Natural Feelings*, Buddah Records, BDS-21-SK, Skye Records, BDS-21-SK, EUA, 1970.
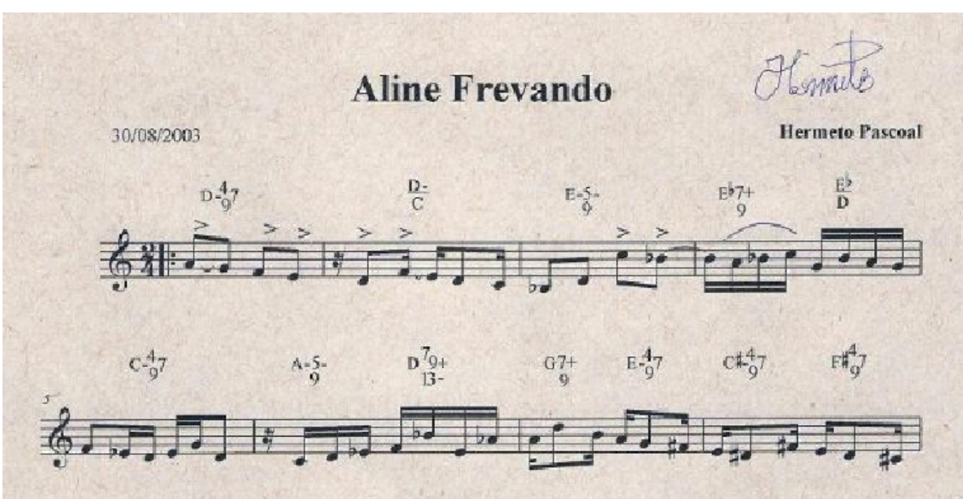
9 Hermeto & Grupo, *Lagoa da Canoa Município de Arapiraca*, 1 CD CDSDG 011/92, Som da Gente/BMI, São Paulo, 1984.

10 MORENA, Aline, PASCOAL, Hermeto, *Chimarrão com Rapadura*, 1 CD, HPAM01, Tratore Distribuidor, São Paulo, 2006.

11 PASCOAL, Hermeto, *Op. Cit.,* p. 314.

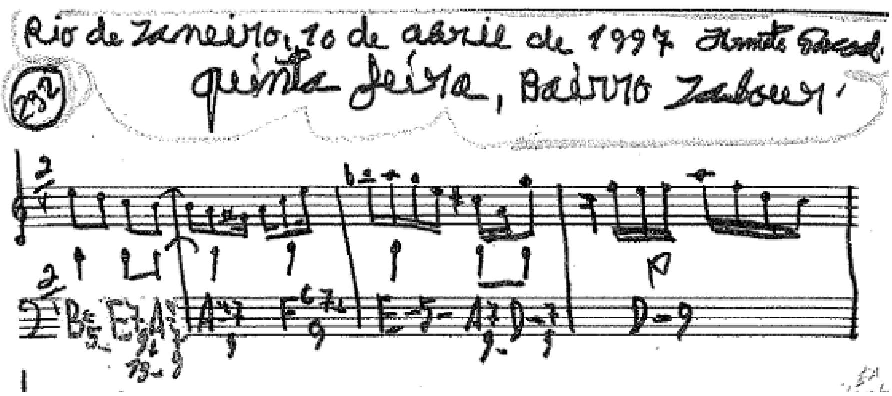


Em *Aline Frevando* encontramos alguns elementos que foram anteriormente citados. Um grupo de colcheias no primeiro e terceiro compasso, além dos « garfinhos » no sétimo e no oitavo compasso. Notamos também que a pausa de semicolcheia no primeiro tempo do segundo compasso, produz um efeito semelhante a uma sincopa na melodia, como a que ocorre entre o terceiro e o quarto compasso. Essa última figuração é um elemento típico do frevo.
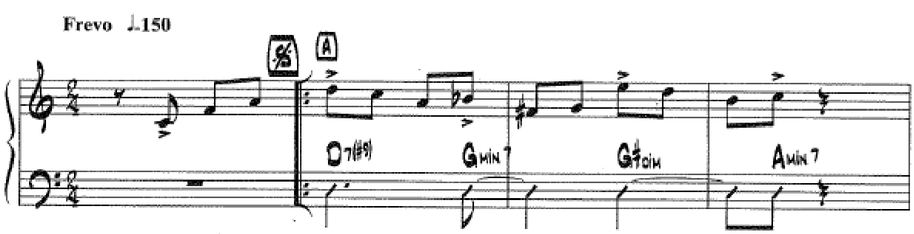


Percebe-se também que a notação rítmica dos dois primeiros compassos de *Aline Frevando,* são similares aos dois primeiros da composição *10 de Abril de 1997*, com a exceção de uma ligadura na última colcheia do primeiro compasso no segundo exemplo. E

se omitimos a primeira semicolcheia do quarto compasso de *Aline Frevando*, obteríamos exatamente o mesmo motivo rítmico do quarto compasso da composição *10 de Abril de 1997*.
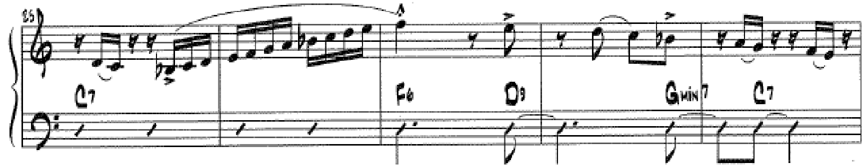


Em nas *Nas Quebradas*[12], nota-se idênticas características como o início da melodia em anacruse, e grupos de quatro colcheias em um mesmo compasso (embora nesta composição certos acentos sejam propositalmente deslocados).

Nas Quebradas



Além de movimentos conjuntos com caráter de « escalas » em semicolcheias como no vigésimo quinto compasso da figura à baixo, no que se refere a harmonia, observamos que o *turnaround*, movimento harmônico inicialmente baseado nos encadeamentos dos graus : I I I VI I II I V I, mostra-se presente na tonalidade de Fá maior entre o vigésimo sétimo e o vigésimo nono compasso de (*Nas Quebradas*) «I F6 I D9 I Gm7 I C7 I», concluindo o ciclo no acorde de F6 « I6 » no trigésimo compasso.

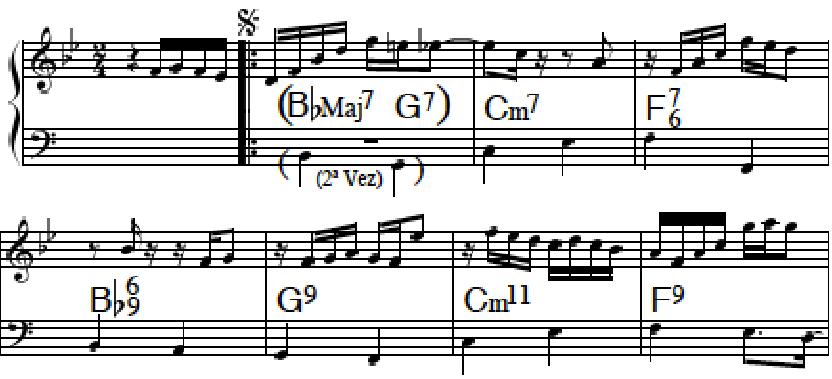
12 *Tudo é Som (All is Sound) ; the music of hermeto pascoal ; edited by Jovino Santos Neto*, Seattle, Universal Edition, (cop. 2001), cotage UE 70045, p. 43-44.



Característico de vários estilos musicais como o jazz mas também do frevo, percebemos esse mesmo movimento harmônico (*turnaround*) na tonalidade de Sib maior do primeiro ao sétimo compasso no *Frevo em Maceió* :

« l BbMaj7 l G7 l Cm7 l F76 [F13] l Bb69 l G9 l C-11 l F9 l ».

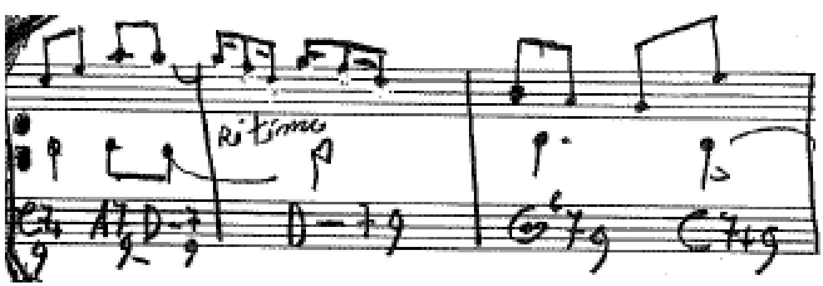
Ou seja : l IMaj7 l VI7 l IIm7 l V76 [V13] l I69 l VI9 l IIm11 l V9 l .



Na composição do *18 de Março de 1997*, verificamos nos quatro primeiros compassos, e em uma outra divisão rítmica, mais um *turnaround* :
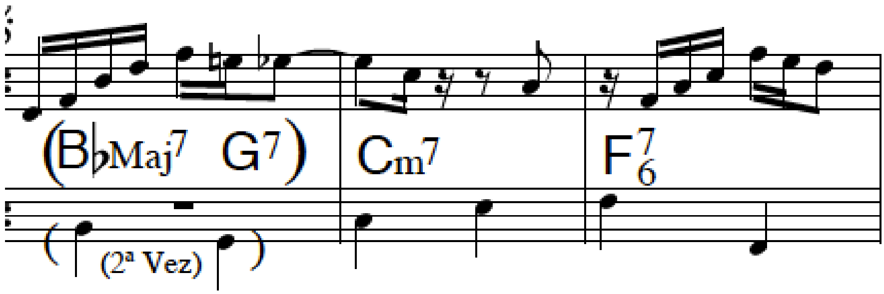
« l CMaj7(9) A7(b9) D-79 l D-79 l G679 [G13] l CMaj7(9) l ».

Ou seja : l IMaj7(9) VI7(b9) II-79 l V679 [V13] IMaj7(9) l .
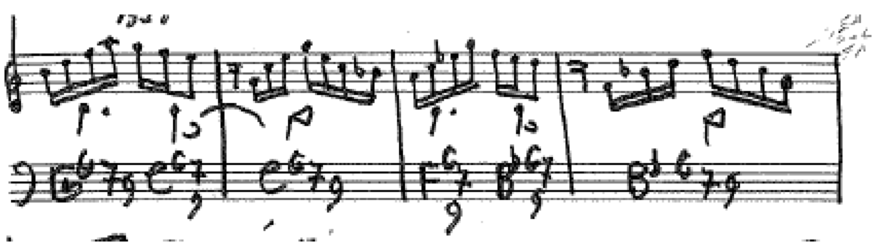


Uma outra característica do frevo é o fato de que em algumas passagens, a melodia quase sempre percorre as notas dos acordes em forma de arpejos. Por exemplo, no

primeiro compasso do *Frevo em Maceió* temos : « Bbmaj7 (ré, fá, sib, ré) », e no terceiro compasso um arpejo ascendente seguido de um pequeno movimento descendente em notas conjuntas concluindo assim uma pequena frase musical « F76 [F13] (fá, lá, dó, fá, mib, ré) ».



Em *10 de Abril de 1997*, encontramos esse mesmo princípio melódico do quinto ao oitavo compasso.
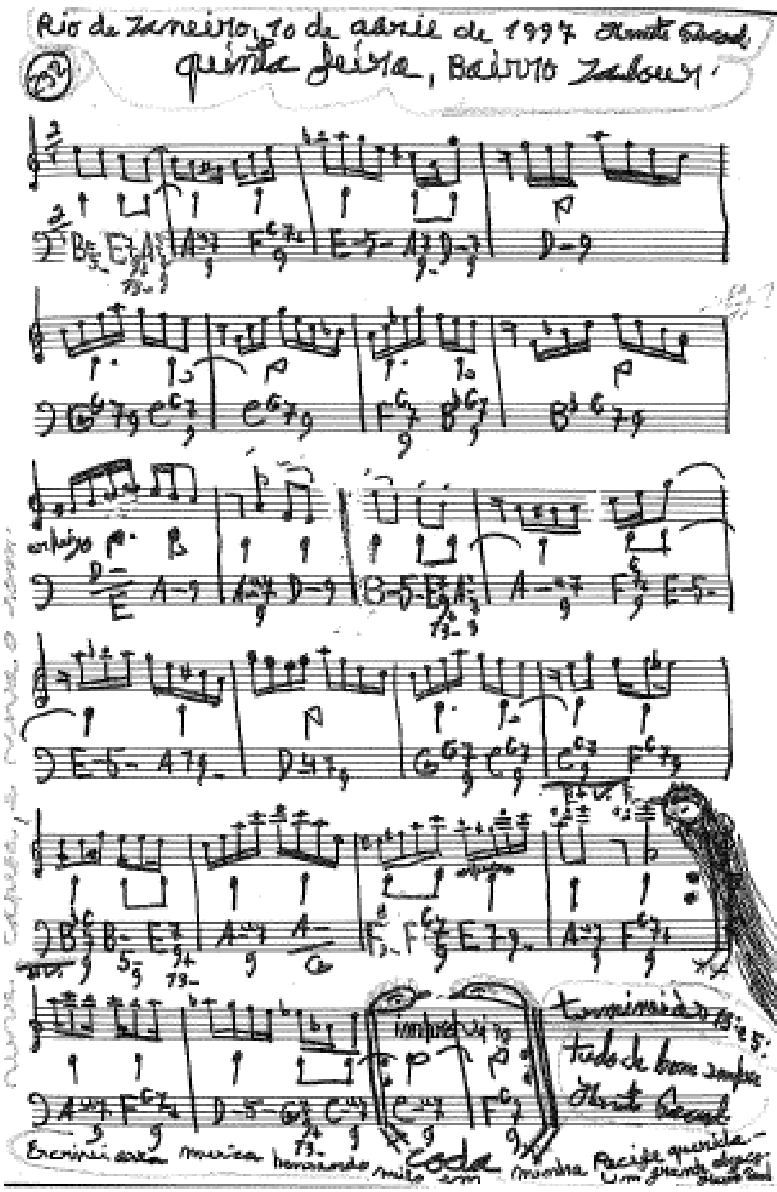
No exemplo abaixo, observamos que no quinto compasso temos : G679 [G13] (si, ré, fá, lá), C679 [C13] (sol, fa (nota de passagem), mi) ; no sexto compasso : C679 [C13] (sol, dó, mi, sol, mi, dó, sib) ; no sétimo compasso F679 [F13] (lá, dó mib, sol), Bb679 [Bb13] (fá, mib (nota de passagem), ré) ; e no oitavo : Bb679 [Bb13] (fá, sib, ré, fá, ré, sib, sol).
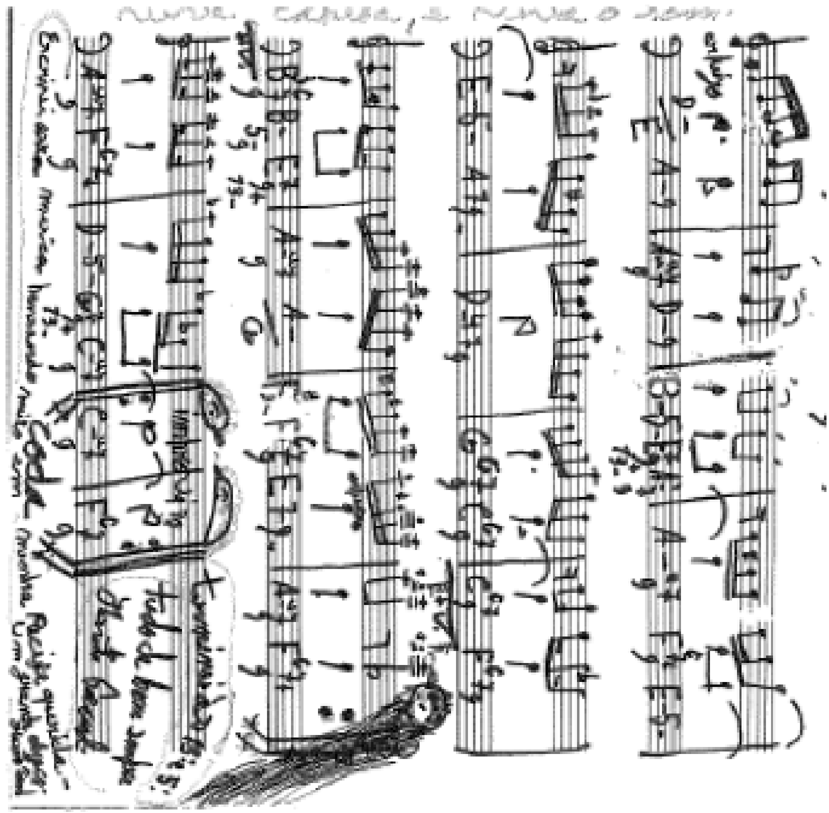


Os diversos pontos em comuns entre essas composições que à partir de uma pequena análise segundo uma lista de critérios não exaustiva, mostram que do ponto de vista musical as composições de n° 269, *18 de Março de 1997*, e a de n° 292, *10 de Abril de 1997*, poderiam ser categorizadas como frevos. Poderíamos continuar desenvolvendo outras diferentes e subjetivas hipóteses de leituras, compreensões e interpretações que dialoguem entre elas a partir do texto principal (notação musical) e o seus respectivos paratextos (comentários). Mas desde o momento em que « fechamos o círculo » eliminando certas possibilidades, concentrando-nos essencialmente nos elementos fundamentais do texto propriamente dito, e, considerando-o como o discurso do compositor materializado em cada página, pode-se afirmar que estes indícios paratextuais veiculam, através da

memória, a transmissão de uma vivência e consequentemente uma tradição, abrindo assim as possibilidades para atingirmos uma ampla interpretação do livro *Calendário do Som*.

Para enfatizar esta relação entre o texto principal e o seu paratexto, após uma minuciosa investigação do conjunto das informações contidas no *Calendário do Som*, notamos que nas últimas páginas do livro, no espaço reservado para as transcrições dos comentários de praticamente todas as composições, faltou uma pequena frase escrita pelo compositor ao lado esquerdo da partitura de n° 292, *10 de Abril de 1997*.



Em uma outra perspectiva, podemos ter uma melhor leitura do que o Hermeto escreveu.



Se isolamos completamente a frase, apesar de parte das palavras serem cortadas no processo do *fac-simile*, ao meu ver, temos a seguinte frase :



« Viva Capiba, e viva o som ».

Definitivamente, segundo Ricœur,

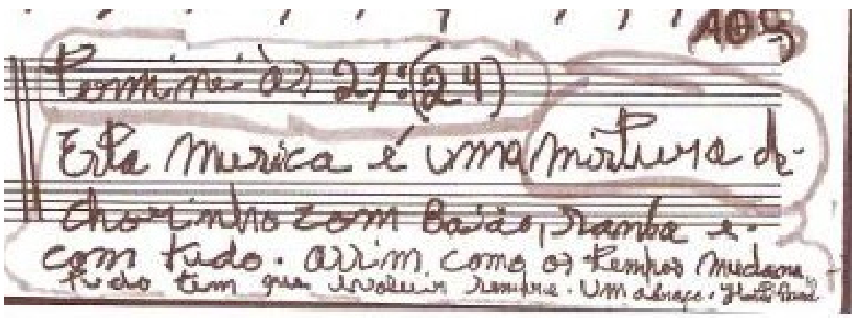
> « A linguagem carrega uma função poética todas as vezes em que ela muda a atenção da referência para a própria mensagem »[13].

13 « Le langage revêt une fonction poétique toute les fois qu'il déplace l'attention de la référence vers le message lui-même ». (tradução de própria autoria). RICŒUR, Paul, *Du texte à l'action : essaies d'herméneutiques II* [*Do texto à ação : ensaios de hermenêutica II*], Paris, Seuil, 1986, p. 27.
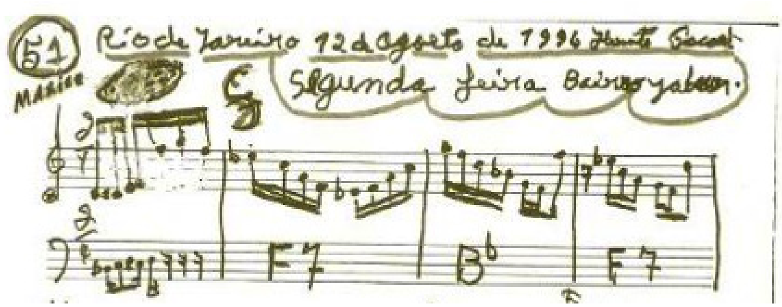
A discreta homenagem do Hermeto Pascoal ao Capiba[14], um dos mais importantes compositores e pioneiros do frevo, gênero musical originalmente das cidades do Recife e de Olinda, indica que, de fato todas as semelhanças evocadas na pequena análise musical, além dos indícios paratextuais, e, por fim a aparição do nome « Capiba », afirma a hipótese da interligação entre o texto principal-musical e o seu paratexto-comentário.

Em nossa dissertação de mestrado[15], analisamos além da composição n° 269, *18 de Março de 1997*, a de n° 125, *25 Outubro de 1996*, onde o Hermeto Pascoal escreveu :

> « Esta música é uma mistura de chorinho com baião, samba com tudo. Assim como o tempo muda, tudo tem que evoluir sempre »[16].



De fato, a melodia tem características do choro, do samba e outras marcações rítmicas do baião. Já na composição de n°51, *12 de Agosto de 1996*[17], o desenho de um maxixe, mostra explicitamente o estilo a ser tocado. Um verdadeiro maxixe !



Grande parte das composições do *Calendário do Som* não evoca gêneros musicais ou nomes de compositores em seus comentários. A maioria das notas marginais relevam

14 Lourenço da Fonseca Barbosa, (Surubim 1904 - Recife 1997).

15 OLIVEIRA, Ewerton, *Des outils pour lire, comprendre et interpréter le Calendrier du Son* d'Hermeto Pascoal [*Ferramentas para ler, compreender interpretar o Calendário do Som de Hermeto Pascoal*], dissertação de mestrado, 175 páginas, Universidade Jean Monnet, 2012.

16 PASCOAL, Hermeto, Op. Cit., p. 147.

17 Ibid. ; p. 73

do cotidiano do Hermeto Pascoal, das suas viagens, concertos, família, espiritualidade, etc. Como decodificar estas peças ? Seriam elas verdadeiras obras abertas à serem tocadas segundo o digníssimo intérprete ?

> « […] a linguagem é a voz do Ser, e a Verdade não é nada mais do que a revelação do Ser através da linguagem. [...] por trás da voz que fala, encontra-se uma cultura pré-existente que estabeleceu as leis da interpretação e que nos ensinou a escutar como uma voz a bagagem de uma tradição cultural »[18].

Durante o IV Festival de Música Contemporânea Brasileira (FMCB), tive a oportunidade de entrevistar o Hermeto Pascoal, e ao contar-lhe das minhas pesquisas sobre o *Calendário do Som*, sem necessariamente explicar que buscava « indícios » relacionados a estilos musicais, o compositor prontamente comentou :

> « Aquilo ali tem de tudo ! É como você ir na feira. Se quiser banana, tem banana, se quiser goiaba, tem goiaba, se quiser maçã, tem maçã. E se quiser tudo, pode levar tudo »[19].

A linguagem simbólica utilizada por Hermeto Pascoal, deixa subentendido a possibilidade de que o leitor tem a total liberdade de selecionar os temas, « frutos » de uma criação cronológica, segundo os « sabores » e formas estilísticas que lhe convém.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto, *Le signe* [*O signo*], Bruxellas, Labor, 1988 (Milan, 1980).

OLIVEIRA, Ewerton, *Des outils pour lire, comprendre et interpréter le Calendrier du Son* d'Hermeto Pascoal [*Ferramentas para ler, compreender interpretar o Calendário do Som de Hermeto Pascoal*], dissertação de mestrado, 175 páginas, Universidade Jean Monnet, 2012.

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : La littérature au second degré* [*Palímpsêstos : A literatura no segundo grau*], Paris, Editions du Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard, *Seuils* [*Limiares*], Paris, Editions du Seuil, 1987.

PASCOAL, Hermeto, *Calendário do Som*, São Paulo, Editora Senac São Paulo/Instituto Itaú Cultural, 2° edição, 2004.

RICŒUR, Paul, *Du texte à l'action : essaies d'herméneutiques II* [*Do texto à ação : ensaios de hermenêutica II*], Paris, Seuil, 1986.

SANTOS NETO, Jovino, *Tudo é Som (All is Sound) ; the music of hermeto pascoal ; edited by Jovino Santos Neto*, Seattle, Universal Edition, (cop. 2001), cotage UE 70045.

---

18 « […] le langage est la voix de l'Être, et la Vérité n'est rien d'autre que le dévoilement de l'Être à travers le langage. […] derrière la voix qui nous parle, se cache une culture préexistante qui a établi les lois de l'interprétation et qui nous a appris à entendre comme voix le dépôt d'une tradition culturelle ». (tradução de própria autoria). ECO, Umberto, *Le signe* [*O signo*], Bruxellas, Labor, 1988 (Milan, 1980).

19 Entrevista realizada em Campinas no dia 17/03/2017.

CAPÍTULO 8

ARTE PARTICIPATIVA E PROPOSIÇÕES SISTÊMICAS: PESQUISAS E EXPERIMENTAÇÕES ACADÊMICAS

Data de aceite: 01/06/2021

Adriana Gomes de Oliveira
Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora – IAD -UFJF
http://lattes.cnpq.br/6535951731540200

Helena Martins de Lacerda
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF- MG
http://lattes.cnpq.br/1176447204945345

Laura Campos Daibert
Artista multimídia independente e arte-educadora - Juiz de Fora - MG
http://lattes.cnpq.br/4241555269779677

RESUMO: O texto aqui apresentado mostra duas propostas desenvolvidas e coordenadas pela Professora Oliveira, no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os anos de 2012 e 2016, que interseccionam arte participativa e proposições afetivas de ensino aprendizagem. Também, apresenta um texto sobre Lygia Clark, com um viés semiótico e sistêmico. Por fim, finaliza encadeando estes conceitos aos Campos Mórficos, de Rupert Sheldrake.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Participativa, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Memórias Afetivas, Campos Mórficos.

PARTICIPATIVE ART AND SYSTEMIC PROPOSITIONS: RESEARCH AND ACADEMIC EXPERIMENTS

ABSTRACT: The text presented here shows two proposals developed and coordinated by Professor Oliveira, at the Institute of Arts and Design of the Federal University of Juiz de Fora, between the years 2012 and 2016, which intersect participative art and affective teaching-learning propositions. Also, it presents a text about Lygia Clark, with a semiotic and systemic tendency. Finally, it ends by linking these concepts to the Morphic Fields, by Rupert Sheldrake.

KEYWORDS: Participative Art, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Affective Memories, Morphic Fields.

1 I INTRODUÇÃO, POR ADRIANA OLIVEIRA

Há vinte anos venho trabalhando com questões sistêmicas, seja no campo da produção artística, seja na pesquisa acadêmica, seja na docência. Ao ingressar no Instituto de Artes de Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, montei o Grupo de Pesquisa nas Interfaces entre Arte e Tecnociência – GIAT-UFJF e, paralelo aos encontros deste, ministrava as disciplinas Integração Crítica das Artes, Fotografia Instrumental e Ateliê de Arte e Novas Tecnologias. Foi neste período que surgiu o Curso de Extensão Universitária Proposições Sistêmicas em Arte, que teve a atuação de Helena Martins e Laura Daibert.

Laura e Helena foram minhas alunas nas

disciplinas citadas, e souberam reapropriar-se dos conteúdos estudados nestes contextos acadêmicos e difundi-los, acrescidos de seus repertórios pessoais e vivenciais, no contexto de extensão, e da própria graduação.

O que vemos abaixo é resultado dos processos afetivos que se deram entre nós, no contexto ensino-aprendizagem, e delas com seus grupos, em suas experiências de ensino (Laura teve mais de uma experiência, além da extensão).

Além disto, um texto meu sobre Lygia Clark, com um viés semiótico e sistêmico.

2 I PROJETO DE EXTENSÃO PROPOSIÇÕES SISTÊMICAS EM ARTE, COM A PARTICIPAÇÃO DE HELENA MARTINS

Com interesse em compreender aspectos da arte interativa, iniciamos uma experiência de estudo orientada pela Professora Adriana Oliveira no ano de 2012, dentro do Grupo de Pesquisa nas Interfaces entre Arte e Tecnociência - GIAT. Nós, enquanto grupo, nos empenhávamos em entender os princípios do que se pode denominar “obra aberta” no campo das artes visuais - uma experiência de arte onde tanto o público quanto a obra se modificam a partir da interação. Nos preocupávamos com os aspectos técnicos e científicos que possibilitavam o acontecimento dessas obras como na robótica, no aprendizado de máquina e no desenvolvimento de uma programação sensível e emergente, assim como os aspectos históricos da arte (com destaque para as pesquisas no campo da arte participativa desenvolvidas entre os anos 1960 e 1970 por Lygia Clark e Hélio Oiticica), que abriram caminho para esta nova poética que se instaura nas interseções entre arte, ciência e tecnologia.

Em 2013 elaboramos um projeto de extensão que intitulamos Proposições Sistêmicas em Arte, objetivando estender nossa pesquisa à comunidade e, assim, investigar como poderia se dar no campo da docência em artes as questões fundamentais de nossos estudos. Com essa finalidade fizemos uma parceria com a Escola Municipal Tancredo Neves, apresentamos nossa proposta aos alunos e convidamos os interessados a participarem do nosso projeto. Nesta visita tentamos entender qual era a visão de estudantes secundaristas da rede pública sobre Arte e obtivemos como resposta o padrão engessado das manifestações pictóricas e escultóricas. É de conhecimento que o ensino de Artes no Brasil é, ainda, em sua maioria, defasado e muitas vezes negligenciado, sendo frequentemente reduzido a atividades repetitivas que não fazem convite à reflexão sobre o que está sendo proposto. Ao levantarmos este questionamento naquele ambiente com os adolescentes, já os introduzimos em nosso objetivo de apresentar a vastidão das linguagens artísticas contemporâneas bem como, entre as diversas possibilidades de expressão, as inovações tecnológicas que se fazem presentes como linguagem e como ferramenta de conhecimento.

Nossa metodologia visava introduzir os estudantes nessa discussão a partir de

um cronograma que explorava o entrelace do conteúdo formal (aulas expositivas sobre os movimentos de vanguarda brasileiros com enfoque nas ideias de arte participativa, performance e instalações artísticas) com a experiência lúdica, sensível e sensibilizante. As atividades realizadas foram amplas - desenhos de expressão, fotografia, dança - sempre em diálogo com a história pessoal de cada aluno e com a preocupação de trazer à tona um entendimento para além do intelectual, mais orientado a um conhecimento sinestésico, exploratório e investigativo do corpo na arte – que produz e que é constantemente produzido pelas experiências. Como forma de interligar esse percurso interdisciplinar utilizamo-nos principalmente da fotografia, pela própria demanda dos estudantes. Os alunos envolvidos nunca tinham entrado em contato com uma câmera DSLR, sendo necessário durante o projeto fornecermos uma base técnica que os possibilitasse uma autonomia frente a esta ferramenta, bem como a introdução a programas de edição de imagem.

Dos encontros que aconteceram, três marcaram minha memória mais profundamente. Em uma das aulas saímos ao redor do campus para colocar em prática o conhecimento de fotografia com as câmeras disponibilizadas pela Universidade. Com as experiências obtidas nas aulas de Fotografia Instrumental, ministradas pela Professora Adriana, já havíamos discutido em sala de aula alguns aspectos conceituais da própria imagem fotográfica, da possibilidade de esta estar compromissada a um retrato fiel da realidade, como no caso do fotojornalismo, mas também da possibilidade da produção de imagens técnicas expressivas e até abstratas. O resultado foram imagens que buscavam explorar texturas, geometrias do espaço arquitetônico e capturas deles mesmos, que fotografavam uns aos outros em momentos não posados.



Por André Hohenzollern



Por Fernanda Moraes

Em uma outra aula propusemos uma dinâmica de dança com projeções. Fizemos alongamentos e movimentos não coreografados. Buscamos o movimento que já estava no corpo de cada um. O acanhamento inicial, que já era esperado, foi ultrapassado pelo desejo de co-criar e compartilhar. Mais para o final do projeto elaboramos uma produção coletiva de um ensaio fotográfico a partir de uma releitura de uma das obras estudadas

– *Parangolés* - do artista Hélio Oiticica. Confeccionamos nossa própria versão de uma vestimenta fluida, com materiais que já tínhamos disponíveis e convidamos um artista para performar. Cada aluno envolvido se identificava em maior ou menor grau com alguma parte do processo, vislumbrando a grande dimensão da linguagem artística (que era vista anteriormente por eles de maneira estratificada e intelectualizada) e sua livre expressão. Dessa forma a realização da releitura de Hélio Oiticica aconteceu na instância estética, mas, principalmente, na instância dos ideais, de desintelectualização da arte e do seu compromisso com a experiência e a participação.



Helena Martins e o desenvolvimento do Parangolé

Essa vivência de docência em Artes foi extremamente significativa para uma compreensão mais delicada da experiência sensível – que tanto víamos nas obras que estudávamos. As interações que produzíamos modificavam-nos mutuamente e este é o sentido que se busca em uma obra de arte interativa – uma máquina que simule a experiência humana, capaz de aprender e, assim, se transformar. Enfrentamos dificuldades desanimadoras, como a evasão de um bom número de participantes, provavelmente pela própria desvalorização da arte como forma de conhecimento. Dos alunos que permaneceram recebemos uma abertura engrandecedora, com uma troca muito honesta de pensamentos e vivências.

Um dos alunos se portava de forma extremamente tímida e raríssimas vezes falava alguma coisa (segundo relato dos professores e dos outros alunos tinha o rendimento muito baixo na escola), mas se mostrava extremamente confortável nas dinâmicas de fotografia e desenho. O sistema educacional em geral não comtempla indivíduos assim e estes crescem muitas vezes sem explorarem sua própria potência, sem enxergarem em si mesmos qualidades. Outro aluno, por sua vez, era extremamente comunicativo e chegou a nos dizer que nunca tinha estado na Universidade. Nos encontros, que aconteciam no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, diversas vezes fazia brincadeiras se colocando como aluno da instituição. Pela primeira vez, segundo ele mesmo, cogitou ingressar em um curso superior. Uma aluna também muito tímida,

ao final do projeto, trabalhava em cooperação, expunha suas ideias e se mostrava muito interessada em produzir e participar.

Desse modo a pesquisa de docência de artes na escola deve se valer de um questionamento: a quem deve servir e a qual propósito? O que percebi foi a produção de potências, tanto individuais – da força criadora de cada aluno – como coletivas – da troca, de acolhimento e confiança.

3 I AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE LAURA DAIBERT ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016

Como já apresentado por Helena, o projeto que venho rememorar se chamou Proposições Sistêmicas em Arte e surgiu no Instituto de Artes e Design - IAD, em 2012, a partir de estudos de conteúdos abordados nas disciplinas Integração Crítica das Artes e Fotografia Instrumental, do primeiro período do bacharelado em Artes e Design, ministradas pela docente Adriana Gomes de Oliveira. A professora posteriormente montou um grupo de estudos com alguns estudantes que apresentaram maior interesse pelos conteúdos das disciplinas citadas e demos origem ao Grupo de Pesquisas nas Interfaces entre Arte e Tecnociência - GIAT, que integrei durante o bacharelado. Éramos em média 5 estudantes com participação assídua e alguns flutuantes, compondo uma rica diversidade de áreas exatas, humanas e artes. Pesquisávamos inicialmente artistas concretistas e da arte participativa para compreender rupturas importantes na história da arte brasileira e chegar à arte interativa. Nesta vertente, investigávamos interatividade, incluindo a robótica, na construção de poéticas que foram o foco de pesquisa do grupo GIAT por anos. Na fase inicial da pesquisa tomamos conhecimento de parte da história da arte brasileira, com maior profundidade na produção de Lygia Clark e Hélio Oiticica. Particularmente me afetei e envolvi intensamente com as desconstruções feitas pelos artistas citados, frente à arte moderna e seu universo contemplativo. A imagem bidimensional para ambos transborda o limite da moldura transpondo a experiência contemplativa para uma vivência que viria a se tornar performática, com grande carga subjetiva e sinestésica, desafiando a normatividade pictórica moderna, desconstruindo estatutos da arte clássica e moderna, por meio de instalações e performances individuais e coletivas. Inovaram rompendo com o conceito fechado e dogmático de obra de arte criando proposições, obras abertas, em que a proposta pensada pelo artista só ganha sentido e existência a partir da participação e do envolvimento humano. Segundo Clark e Oiticica, na obra participativa poderíamos nos relacionar com a arte envoltos na totalidade de todos os sentidos humanos, por meio do corpo físico, subjetivo e emocional, com autonomia. O participacionismo se aventura na experimentação para ressignificar o lugar da arte e co-criar, com a presença ativa do participante, nos anos 60 e 70.

Lygia Clark, sobre quem a professora Adriana falará mais adiante, utilizava seu

próprio corpo como metáfora (e porque não dizer plataforma) para diversos projetos artísticos criados.

Em Oiticica a subversão política, do corpo, do espaço ambiental e a supra sensorialidade eram matérias-primas para a criatividade em seus processos que também foram protagonizados pela cultura marginal, o povo que habita as comunidades de baixa renda. O artista morou parte de sua vida na comunidade carioca do Morro da Mangueira onde viveu uma imersão cultural e criativa que o fez ter outra visão sobre a desigual realidade social brasileira. Nesta experiência em que o artista mergulhou também conheceu o corpo coletivo que são as comunidades. Totalmente diferente do ambiente em que o artista cresceu e foi criado, visto que sua família era privilegiada. Emerge no processo criativo de Hélio Oiticica os Parangolés, em que há um diálogo conceitual participativo entre a obra participativa (o objeto artístico proposto para a experiência suprasensorial) e o corpo, suingado e sofrido, da cultura popular, marginalizada pela sociedade e pela institucionalização da arte, que performatiza o Parangolé. Sem a presença e o envolvimento humano nada seriam os Parangolés, fala o artista. Para Hélio há um processo de co-criação entre suas ideias e quem performatiza os Parangolés pois, a obra só existe de fato com os movimentos do corpo do participante que samba. Corpo este que carrega história, subjetividade e movimentos cheios de vitalidade que ressignificam na proposição toda sua carga biográfica trocando energia com os Parangolés. Nesta sincronia performática há a fusão energética e isso é a obra aberta dos parangolés, o movimento dos corpos, envolvendo obra e participante. A partir desse momento de sua produção, o artista desafiou salões e instituições de arte não aceitando limites segregacionistas, racistas e classistas da cultura da instituição da arte brasileira.

Após este processo investigativo, sobre parte relevante da arte participativa brasileira, no GIAT demos continuidade à pesquisa interativa no campo da Arte. Paralelamente, ainda em 2012, eu, Helena e a professora, nos reunimos e esboçamos o que, dentro de um ano, viria a ser o projeto Proposições Sistêmicas em Arte. O projeto ganhou corpo prático em 2013, com sua aprovação na Pró-Reitoria de Extensão, Proex, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O edital era destinado à pesquisas com contra-partida social para a comunidade adjacente à Universidade. O objetivo central do projeto, aprovado com uma bolsa remunerada e uma voluntária, foi compartilhar conhecimento sobre História da Arte Brasileira com alunas e alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Juiz de Fora, por meio de processo de ensino e aprendizagem lúdico. Fizemos, desta forma, uso de conhecimentos prévios adquiridos nas disciplinas Integração Crítica das Artes e Fotografia Instrumental. Na primeira aprendemos sobre Arte Participativa, aprofundando o processo investigativo no grupo GIAT e, na segunda, estudamos a técnica fotográfica, no modo manual, em câmeras semi-profissionais. Um dos objetivos do projeto era ensinar o básico da técnica fotográfica, para possível ferramenta na construção de poéticas, assim como dispositivo criativo.

Após aprovação no edital da Proex, fizemos um mapeamento de algumas escolas da Educação Básica, adjacentes à Universidade, com as quais poderíamos estabelecer parceria. A Escola Municipal Tancredo Neves - E.M.T.N., foi a primeira a ser contatada pela nossa equipe e gentilmente abriu as portas da instituição para conhecer o projeto. Apresentamos a proposta para a diretoria, que acreditou na mesma, e posteriormente para a coordenação do Ensino Fundamental, seus alunos e alunas, para divulgar e iniciar a pré-matrícula dos interessados em participar. Para a inscrição ser confirmada era obrigatório a apresentação de um documento, emitido pela Proex, assinado pelo responsável ou tutor(a), por serem menores de idade, e devido ao fato de as atividades do projeto ocorrerem em horário extra curricular à carga horária da escola, e fora das dependências da mesma. As aulas aconteceram no IAD para que pudéssemos usufruir da infra-estrutura, tecnológica e espacial da Universidade, além de motivar as e os estudantes da Educação Básica Municipal a estudar na Universidade pública.



Professora Adriana (à esquerda) e Laura Daibert (à direita), apresentando o projeto aos alunos da E.M.T.N.

O número de participantes no projeto foi menor do que o de pré-inscritos pois, segundo relato da diretora, alguns pais e responsáveis ficaram inseguros quanto ao fato de as atividades serem fora da escola. Iniciamos o projeto com uma turma de quinze jovens. A metodologia adotada foi de encontros semanais, uma vez por semana, com três horas de duração, abarcados os intervalos. O cronograma curricular do projeto passou brevemente pelas características pictóricas e escultóricas da arte clássica e moderna, pois observamos um déficit de base nos jovens que desconheciam conteúdos importantes para se pensar e fazer arte, afunilando então para a Arte Concreta e focando na Arte Participativa e na Fotografia. Tínhamos aulas com conteúdos teóricos e práticos. Nos encontros práticos fazíamos uso de diversas linguagens das Artes Visuais, como forma de livre expressão dos jovens por meio de desenhos, pinturas e colagens (já que não era o foco do projeto ensinar técnicas destas linguagens). Todas as atividades tinham como base o conteúdo teórico abordado anteriormente à atividade prática. No início muitos estudantes tiveram

bastante dificuldade em compreender a forma de se pensar e pesquisar arte pois, como dito, tinham déficits diversos ligados a Língua Portuguesa, História, Arte etc, o que acarretou inicialmente em um processo de baixa autoestima na turma. Fomos dialogando com os e as jovens trabalhando seus sentimentos e inseguranças pelas linguagens artísticas e também por meio de diálogos, que resultou em um próspero processo de partilha, acabando por nos aproximar. Os jovens participantes eram estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, muitos repetentes, e o conteúdo de Arte, histórico e conceitual era, segundo a turma, algo muito distante do que já haviam tido acesso até o momento. Na escola onde estudavam não havia a cultura de se pensar e fazer arte, enquanto disciplina com conteúdo histórico, estético, filosófico e criativo, além de que não tinham aulas de Artes com uma pessoa formada na área. Um antigo problema da Educação Básica brasileira que pouco valoriza a importância da Arte enquanto disciplina a ser estudada no processo educacional, e sentida no âmbito subjetivo. Nas aulas do projeto os alunos e alunas nos relataram as atividades que recebiam na escola para fazer no horário destinado às aulas de Artes. Foi possível concluir que tais atividades eram extremamente infantilizadas para a faixa etária deles, adolescentes, o que acabou por não desenvolver o potencial intelectual, crítico e criativo dos jovens. Isto foi o que refleti na prática, tanto como um possível interesse, por parte de alguns, como por resistência, por parte de outros, no processo no ensino e aprendizagem da Arte. Fomos então criando vínculo afetivo durante o processo, das aulas teóricas e encontros práticos, com os e as jovens que foram compreendendo que o projeto era um espaço onde havia diálogo, receptividade, acolhimento, afeto, reflexões críticas e desconstrução de tabus no processo de ensino e aprendizagem da Arte, o que naturalmente criou uma maior conexão entre a turma. Durante as atividades teóricas alguns jovens compartilhavam memórias de suas vidas que eram desencadeadas por poéticas presentes nas atividades.

Ao iniciarmos o estudo da Arte Participativa, com foco nas proposições artísticas de Oiticica e Clark, começamos a fazer uso de técnicas corporais trabalhando jogos teatrais, dinâmicas de grupo e corporeidade na performance. Na época fiz algumas vivências na Escola de Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro, onde aprendi as dinâmicas que repliquei no grupo. Foi um processo importante, pois eu estava redescobrindo meu corpo em sua potencialidade subjetiva, na execução de movimentos abstratos ligado à memória corporal. Os jovens tiveram grande envolvimento e diversão ao vivenciarem as dinâmicas de corpo que apliquei, após voltar das vivências semanais que fiz durante um mês.



Aplicação de dinâmicas de corpo na turma

Ao final das dinâmicas tínhamos o hábito de compartilhar sentimentos e ouvimos relatados como alegria, liberdade, medo, euforia e estranhamento por não saberem definir o que sentiram, ou mesmo se perguntarem em que seus corpos apresentavam dificuldades motoras, por exemplo. Além do desejo unânime de que o ensino de Arte na escola tivesse oportunidades mais ligadas ao corpo. Eu observava ao longo das dinâmicas que fruía entre os jovens e seus corpos um processo de se tatearem com mais cuidado e afeto, sorrirem ou relaxarem as expressões faciais ao sentirem o corpo em movimento e a liberação de hormônios como a dopamina, serotonina etc. Muitos tinham vidas muito tensas, violentas, e com pouco espaço para a ludicidade e para a expressão do afeto. Alguns e algumas jovens relatavam desconhecer algumas sensações de seus corpos, com os quais entraram em contato, por meio das dinâmicas aplicadas.

O contato com as proposições participacionistas nos aproximaram do corpo performático, individual e coletivo, desnudando tabus sociais como o corpo e o prazer em experiências além da fala. Ponto de grande importância nas propostas de Lygia e Hélio.

Alguns alunos não seguiram no projeto; uma curiosidade é que todos os que não continuaram eram do gênero masculino, o que pra mim pode ser indício de que não suportaram a desconstrução do corpo e o diálogo sobre tabus velados pela sociedade patriarcal, alegando falta de disponibilidade de horário, por terem outra tarefa a cumprir. Ao meu ver um reflexo cultural do comportamento da escola, na falta de valorização da importância do ensino de arte. Porém, os e as jovens que continuaram mergulharam e se envolveram verdadeiramente. Eram ativos, traziam pesquisas de casa, reflexões pessoais acerca de algo abordado nos encontros. Ao longo do processo foi perceptível uma melhora significativa na autoestima; aprenderam que eram criativos, o que lhes faltava eram oportunidades e práticas. Em um dado momento, a fim de fomentar a autonomia no grupo, após já ter realizado a explanação de alguns artistas participacionistas, conversamos para juntos elencarmos um artista e uma proposição para nos inspirarmos e criarmos coletivamente nossa proposição. Elencaram por unanimidade Hélio Oiticica. Creio que sentiram representatividade com o fato de Oiticica ter vivenciado a arte como cultura

marginal, após estudarem a biografia do artista no projeto, e tomarem conhecimento de que o mesmo foi morar durante um tempo na comunidade da Mangueira, RJ. Este fato gerou grande admiração nos alunos e alunas, em relação ao artista ter aberto mão de seus privilégios, mesmo que temporariamente. Além do fato do artista incluir o povo nos espaços de arte institucionalizados, em experiências artísticas até então elitizadas, reconhecendo o corpo marginal como poesia e o mais importante: como protagonistas. Os Parangolés foram as proposições escolhidas para nos inspirarmos no nosso processo criativo. Chegamos ao consenso que iríamos fazer uma releitura dos Parangolés e faríamos um ensaio fotográfico do mesmo sendo performatizado. Então fomos alternando entre encontros com aulas de fotografia e de elaboração da proposição coletiva. Criamos nosso coletivo É NOIX; a escolha do nome, assim como as decisões, eram tomadas pela turma no intuito de trazer autonomia para o processo educacional, fortalecendo o sentimento de unidade sistêmica no grupo, e todo o processo foi sendo registrado pelos alunos e alunas.



Laura Diabert com os alunos da E.M.T.N, produzindo o Parangolé

Nossa sugestão é que um dos ou das jovens, ou vários, caso quisessem, performatizassem com a releitura no dia do ensaio fotográfico, e os demais fossem fotografando para que pudéssemos ter material para expor na E.M.T.N. e no IAD. Porém, os mesmos ficaram tímidos e disseram que se sentiriam constrangidos em aparecer nas fotos da futura exposição. Então, optamos por convidar um artista para performatizar e ser fotografado. A exposição teve uma ótima repercusão em ambas as instituições de ensino e os e as jovens participantes ficaram orgulhosos com o resultado final do projeto.







O Parangolé produzido sendo vivenciado





Fotografias da exposição Releitura do Parangolé, construído pelo coletivo É NOIX e exposto na E.M.T.N.

Nossas atividades duraram sete meses, tendo iniciado em 17 de Maio de 2013 sendo concluído em 20 de Dezembro do mesmo ano; todos foram contemplados com certificados de conclusão. Os encontros sobre Arte Participativa, Corporeidade e Fotografia foram costurados durante o processo do curso dando origem a esta exposição que causou grande repercussão positiva em toda comunidade escolar, e também ao ficar exposta no IAD.

Vale ressaltar que também fui monitora na disciplina Integração Crítica das Artes, e penso que conhecer o uso de diversas linguagens artísticas em processos criativos de outros artistas é sempre uma experiência expansiva e metafísica, no contato com a subjetividade de quem cria a arte, e os desdobramentos da conjuntura em que tal pessoa vive ou viveu. As camadas de significado e relação que constituem uma obra ou proposição são diversas: metafórica, estética, filosófica etc, e conseguir refletir sobre a criação de poiéticas passando conhecimento cultural é um ato que requer, na minha concepção enquanto artista cartógrafa, constante atualização do conhecimento adquirido. Esses foram pontos que aprendi no decorrer da monitoria com a professora Adriana Oliveira.

3.1 O Trabalho das Memórias Afetivas, dentro da disciplina de Fotografia Instrumental

Em 2016 a professora Adriana propôs um trabalho aos seus alunos, dentro da disciplina Fotografia Instrumental, denominado Memórias Afetivas, que já vinha fazendo há alguns semestres.

Ela me convidou, conhecendo um pouco da minha trajetória e pesquisa, para participar com uma vivência corpórea.

Definimos alguns objetos a serem utilizados, como lenços e plumas, que a professora tinha em sua casa; levei alguns outros, e pedi aos estudantes da disciplina que trouxessem um objeto de valor afetivo.

Me senti feliz e ao mesmo tempo insegura mas, como acredito no meu objeto de pesquisa, aceitei a oportunidade. Conversando na época com a professora, iniciei um processo criativo para aplicar uma imersão terapêutica na turma. Foi uma proposição coletiva, inspirada em Lygia, fazendo uso de imagens bidimensionais, de dinâmicas de corpo, para ativar a corporeidade e outros artifícios como a fala e a música para acessar memórias e afetos nos participantes. A imersão passou-se a chamar então Memórias Afetivas. O processo durou duas horas, tendo tido cinco fases, sendo elas aquecimento corporal, vocal (pela aplicação de técnicas de relaxamento corporal e ativação do corpo, criativo e físico, aprendidas em vivências que fiz na Escola de Dança Angel Vianna, como já mencionado) e diversas dinâmicas corporais de grupo, fazendo uso de algumas imagens autorais que criei (e outras cataloguei de artistas), lenços, plumas e bolas em processo de constante ressignificação. Após o aquecimento foi aplicada uma dinâmica em que todos foram vendados e fizemos um processo de nos tornar um corpo coletivo pulsátil, em que

todos os movimentos eram tomados coletivamente como um sistema autoregulável. Na terceira dinâmica foi feita uma projeção com uma série de imagens fotográficas e ilustrações de minha autoria, e outras de alguns artistas que influenciaram a minha pesquisa visual. Partindo da projeção, propus aos participantes criarem movimentos, estáticos ou dinâmicos, a partir de suas emoções e sentimentos no contato visual com as imagens. Tais movimentos eram como uma releitura corporal das imagens por parte dos participantes. A quarta dinâmica foi o momento em que pedi que formássemos um círculo e cada pessoa deixasse no centro da roda um objeto de valor afetivo para si. Algo que tivesse carga emocional ou ligado a algum momento marcante da sua história. A partir dos objetos foi desenvolvida uma dinâmica de sinestesia que objetivava levar os participantes a recriarem memórias pelo uso dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição, visão e lembranças). Aqui trago a proposta de entendermos a capacidade humana de guardar memórias como um sentido expandido, uma intuição ancestral, um dispositivo afetivo. Nesta etapa houve muitas trocas pois, caso a pessoa quisesse verbalizar algo, havia abertura e duas falas me marcaram bastante: A primeira de uma aluna, a mais velha do grupo, que relatou que ao longo da quarta dinâmica teve uma sinestesia ao acessar memórias da infância e sentir gosto de terra molhada e tijolo. Compartilhou conosco a lembrança de que quando criança ia à fazenda da avó, no interior de Minas Gerais, e tinha o hábito de brincar com outras crianças na chuva. Havia na arquitetura muitos tijolos, e como tinha anemia, instintivamente lambia a parede de tijolo ou comia terra para suprir a possível ausência de alguns nutrientes. Então fui pesquisar, após a imersão, e é comum esse tipo de comportamento em crianças ser indício de anemia, na tentativa de tentar suprir o déficit de ferro ou ferritina. A segunda situação que me afetou foi uma menina, bem nova, que participou. Era muito tímida, olhar assustado e com o corpo tenso. Ao longo da imersão foi relaxando, o corpo e o comportamento mudando, e na quarta dinâmica ela colocou no centro da roda uma cartela de Rivotril e compartilhou, apenas comigo, que estava sofrendo crises de síndrome do pânico e que aquele objeto, a cartela do medicamento, era algo que ela segurava na mão quase que o tempo todo quando saía de casa para se sentir mais segura. Juntas fomos ao centro da roda ela deixou a cartela, mesmo se sentindo temerosa, e dei a mão a ela para que ela voltasse a se sentar na roda. Sua mão estava fria, trêmula e suada. Era perceptível para mim, que estava de mãos dadas com ela, o colapso do corpo pelo estado de alerta da mente. Ao final ela agradeceu e disse que conseguiu se divertir e relaxar um pouco depois de muito tempo em sofrimento. Outros participantes levaram fotografias da infância, desenhos, peças de roupas, objetos de decoração e compartilharam histórias associadas a estes objetos com o grupo. Por último, para encerrar a imersão terapêutica Memórias Afetivas, cada um pegou seu objeto e soltamos o corpo a dançar livremente com músicas instrumentais do Grupo Uakti e da Itiberê Orquestra Família.



Laura Daibert e os alunos de Fotografia Instrumental, na vivência Memórias Afetivas

4 | A EXPERIÊNCIA DE ADRIANA OLIVEIRA COM UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA E SISTÊMICA DE LYGIA CLARK

Sendo a semiótica uma ciência que nos possibilita ler o mundo como linguagem, é possível dizer que existem dois processos implícitos a toda e qualquer linguagem, que constituem, entre si, uma condição de complementaridade cíclica: a tendência para a formação de hábitos e a quebra dos mesmos.

Este aspecto cíclico e complementar pode ser melhor explicado quando pensamos na noção de acoplamento entre as instâncias interna e externa a um sistema. Analisando os títulos de alguns dos trabalhos de Lygia Clark e estudando sobre sua biografia é possível inferir que essa noção esteve presente e foi fundamental em toda a sua obra, a partir de 1963, ano em que a artista criou Caminhando, uma proposição pautada na fita de Moebius. Depois desta vieram O Dentro é o Fora, Ovo-Mortalha, Pensamento Mudo, A Casa é o Corpo, O Corpo é a Casa, Objetos Relacionais e Estruturação do Self.

Lygia Clark trilhou, com suas proposições, um percurso que a levaria, cada vez mais limpidamente, ao entendimento dos processos de organização inerentes a cada um dos sistemas por ela criados. A artista trabalhava com propostas participativas e, em suas pesquisas, também guiadas por uma potente intuição, trabalhava com a noção de obra-viva, tendo como parâmetro a transformação do(s) corpo(s) participantes das proposições.

Para isto, durante sua vida, Lygia desenvolveu uma refinada capacidade de observação das alterações ocorridas nos corpos (entendendo corpos num amplo espectro de isomorfismos) tendo as alterações ocorridas em seu corpo pelos fenômenos experenciados o melhor parâmetro para observação. Não por acaso seus processos de criação eram constantemente alimentados por sonhos, que lhe indiciavam percursos a serem trilhados/problemas a serem resolvidos.

Durante sua vida trabalhou processos de sensibilização/comunicação com crianças

surdas-mudas, estudantes de graduação, borderlines e psicóticos. Dentro do paradigma do corpo e suas transformações interessava-lhe explorar o potencial comunicador-criativo desses indivíduos.

A noção de obra-viva era um fio condutor em suas proposições e colaborou para a criação de um tipo de linguagem que prestava atenção aos processos desestruturadores e reestruturadores de hábitos, presentes em todo e qualquer sistema. Lygia estava atenta aos processos semiósicos inerentes a estes sistemas, talvez sem que soubesse disso.

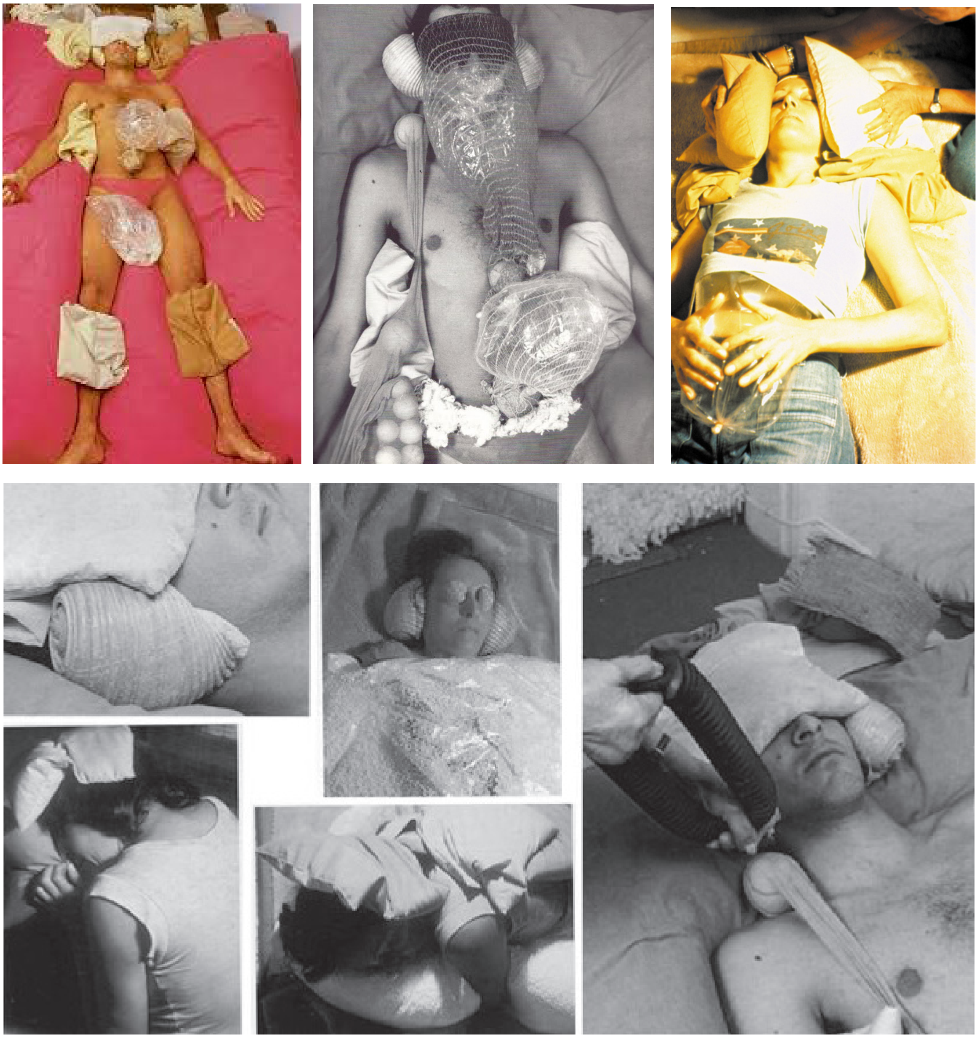
Processos semiósicos são processos de significação, que envolvem trocas (de informação e matéria-energia) entre sistemas. Estes processos de trocas são processos de tradução, de re-significação dos elementos incorporados, signos. Signos determinam o desencadeamento de interpretantes, responsáveis pela noção de conhecer, que emerge no sistema.

A Estruturação do Self está ligada à quebra de hábitos não mais eficientes como estratégias de sobrevivência do organismo e, ao mesmo tempo, a processos de manutenção de alguns hábitos que delineiam a identidade do mesmo possibilitando, na dinâmica relação entre a manutenção de alguns hábitos e a quebra de outros, a recriação do Self.

Processos de transformações que envolvam desestruturações e reestruturações com períodos de estabilidade e instabilidade levam ao crescimento da complexidade de todo e qualquer sistema, revelando sua própria evolução.

A “realidade”, equivalente ao objeto na tríade semiótica, determina ou impulsiona a produção de signos. A realidade “obriga” ao delineamento de sistemas.

A vida de Lygia tornava-se uma linguagem que possibilitava sua própria recriação através de mergulhos metalinguísticos. Na Estruturação do Self, do ponto de vista do indivíduo/cliente, ao invés de falar em mergulhos, o mais apropriado, segundo a propositora, seria falar em re-potencialização do que não está mais potente e enfraquecimento do que não tem mais função.



Estruturação do Self: Sessões com os Objetos Relacionais

As obras de Lygia carregam um potencial metalinguístico na medida em que possibilitam fluxos de metalinguagens nos processos de re-significação, visto que somente "existem" na condição de interação.

Mudar a si mesmo e ao mundo implica refinamentos dos estados de prontidão consciente, de (auto) conscientização, sobre como as informações nos aparecem à mente. Estes processos de conscientização colocam cada indivíduo em sintonia com o mundo; são processos através dos quais, por isomorfismos, é possível entender os modos de organização do mundo e de si mesmo.

Tais processos isomórficos de inerente re-significação do indivíduo e do mundo, ocasionam a emergência de um certo sentimento de sentido, um sentimento de conexão

caracterizado, em sua base, pela re-habilitação da capacidade criativa/criadora de cada um.

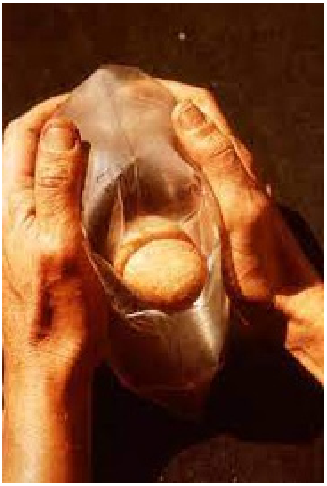
Lygia Clark, no decorrer de sua vida, possibilitou, e possibilitou-se à emergência desses processos criativos abrindo-se para os fenômenos.

Por mais bonito e grandioso que pareça (estético e ético), este processo não é totalmente voluntário, porque faz parte de uma instância criadora/criativa inerente a todo e qualquer sistema. Essa instância ocorre dentro do próprio signo. Sistemas trocam informações para com os ambientes que os cercam e, assim sendo, re-significam as informações apreendidas em processos fluidos de tradução de fenômenos.

Na tríade semiótica objetos determinam signos, que determinam interpretantes. Os interpretantes são mediatamente determinados pelos objetos. O signo nunca consegue representar o objeto em sua totalidade, caso contrário, seria o próprio objeto. Então, a semiose se dá por uma condição de inacabamento contínuo, na medida em que inúmeros e imbricados sistemas, exatamente pela condição de acoplamento acima apontada, alteram-se em processos de mediação constantes, traduzindo-se mutuamente.

O sistema é levado, "obrigado", por meio de crises, a encontrar novas soluções (que são adaptativas) para estes processos internos de desordem. No caso de Lygia Clark, tais processos de desordem se manifestavam muito claramente através de alterações somáticas, que ocasionavam processos de adoecimento e mesmo factuais/vivenciais, como o acidente que sofreu antes da emergência do seu primeiro objeto relacional, Pedra e Ar (1966).





Lygia Clark e seu Objeto Relacional Pedra e Ar

Emergidas as ideias, (soluções para um processo de saturação sistêmico) estes estados corporais eram alterados, levando-a para momentos de maior estabilidade, não

menos criativos, pelo menos de início, até que um novo nível de saturação de soluções anteriormente novas desencadeasse novos processos de crise, processos criativos por natureza.

Estes processos de irrompimento de crises vivenciais como os modos através dos quais emergiriam novas ideias, que instaurariam fases diferenciadas na produção da artista, denotam os processos semiósicos vistos por um ponto de vista mais amplo. Nesse sentido, se os sistemas são imbricados e, justamente por isso, levados a alterarem-se mutuamente ao alcançarem estados de saturação, o aspecto evolucionário trabalhado por Peirce, com a noção de hábitos e quebras de hábitos, em sua Cosmologia, fica aqui evidente.

Ficam claros também, nas propostas sensoriais de Lygia Clark, os inerentes fluxos entre a fenomenologia, a semiótica, e a fenomenologia novamente, ligando as categorias fenomenológicas (primeiridade, secundidade, terceiridade) e as tríades do signo (ícone, índice, símbolo) em proposições que visavam, exatamente, a abertura dos sentidos, o lapidamento dos canais de entrada para apreensão das informações, os processos regenerativos da percepção outrora cristalizada pela força dos hábitos.

Tais refinamentos proporcionavam processos de traduções diferenciados e, com isto, conseqüentes novos refinamentos das capacidades perceptivas e sensibilizações dos indivíduos.

Estes processos de quebra de hábitos perceptivo/cognitivos visavam à cura através da re-significação de objetos internos e externos aos indivíduos envolvendo, e alterando, processualmente, a própria imagem que estes faziam de si mesmos. As sessões visavam a integração das representações inerentes a estes corpos, ativando-os como sistema coeso.

Sabe-se que todo sistema é dotado de algum tipo de função responsável por monitorar sua condição interna, algo semelhante a uma função homeostática. Nos seres humanos esses processos de representação dos estados internos é denominado esquema corporal. Estes estados internos do corpo interferem diretamente na imagem global que o indivíduo faz de si mesmo. A Estruturação do Self de Lygia atuava, sessão a sessão, alterando os hábitos instaurados como esquemas corporais.

Cura aqui não significava moldar, trabalhar o indivíduo para encaixar-se às regras sociais que caracterizariam o padrão vigente como correto somente. Significava, antes, despertar o potencial (auto)criador de cada indivíduo/cliente, no sentido de que estes pudessem recriar estratégias de ação.

É exatamente por isso que, nesta fase final, Lygia Clark "selecionava" sua "matéria-prima" optando exatamente pelos chamados borderlines e psicóticos. Indivíduos que, justamente por suas especificidades, continham o que Lygia Clark procurava: um certo esgarçamento, uma permeabilidade facilitadora a processos criativos. Estes indivíduos possuem uma facilidade para quebras de hábitos perceptivos e, por conta disto, conseguem níveis de contato profundos: percepções aguçadas da realidade.

Porém, este trabalho de Lygia objetivava processos de cura, no sentido de possibilitar

aos indivíduos que participavam da terapia estados criativos que lhes permitissem atuar conscientemente, interferir, qualitativamente, em seus ambientes. Reside aqui o papel fundamental da pedra que era segurada pelos indivíduos durante as sessões. Esta lhes mantinha a noção da realidade, era a prova do real, como disse Lygia.

Do ponto de vista semiótico essa pedra era um índice do real, que por meio de mediações possibilitadas pelas qualidades da mesma, desencadeavam cadeias de significações naquela parte do corpo, assim como memórias ligadas a este processo de contato com o real. Também, da mesma forma, enquanto os objetos que lhes eram passados sobre o corpo desencadeavam mudanças químicas, emocionais, psicológicas em cadeias de traduções sígnicas, de gerações de interpretantes entrelaçadas.

Este entrelaçamento de níveis e o acoplamento possibilitado pela interação modificava ambos indivíduos, proponente e cliente; interagentes. Por esta razão Lygia, após algum tempo de sessões, passou a formar profissionais que pudessem continuar com seu método terapêutico/artístico. Sentia-se contaminada por seus clientes.

A emergência de ideias, produtos organizados, possibilita a reestruturação criativa de indivíduos (e ambientes) por meio da conscientização do potencial de ação inerente a cada um, que liga indivíduos, artista, ambiente, em fluxos semiósicos constantes.

Processos como este possibilitam, desta forma, a ampliação dos canais perceptivos, da esfera perceptivo-cognitiva que nos envolve e nos salvam da estabilidade permanente, que poderia ocasionar a morte.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos aqui apresentados nos mostram que propagar situações sensíveis, que ativem a potência, tanto de professores quanto de alunos, é o caminho que devemos seguir nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Os campos mórficos, nos fala Rupert Sheldrake, relacionam-se com a formação de estruturas, mas também com a experiência ou a aprendizagem das espécies. O autor, por meio de muitos estudos, observou que, quando uma espécie aprende um comportamento útil para ela, outros grupos semelhantes, mesmo que à distância e sem nenhum contato observável, aprendem o mesmo. Como os campos conhecidos pela física, os campos mórficos ligam coisas semelhantes através do espaço-tempo, embora, aparentemente, não haja nada entre essas coisas. A informação fica acumulada, disponível, conectando todos os sistemas individuais que a eles estão associados.

Através da ressonância desses campos (ressonância mórfica), podemos inferir que as acima citadas estratégias de ensino-aprendizagem, permeadas de afetos, que envolvem professores e alunos, tendem a se propagar no espaço-tempo, replicando-se, para diversos lados - para diferentes lugares - como mostra a metáfora dos Elásticos Infinitos, que vão revelando padrões emergentes.



Elásticos Infinitos (Adriana Oliveira)

Helena e Laura experimentaram esta situação de parceria afetiva, e difundiram-na, em suas experiências no IAD, assim como devem estar produzindo e propagando fora da UFJF, também.

REFERÊNCIAS

DAIBERT, Laura. **Corpo Molde – Pesquisa Corporal em Metodologia Artística com Base na Investigação de Proposições Participacionistas de Lygia Clark Aplicadas à Educação Básica**. Faculdade de Educação, UFJF, 2019.

DE DUVE, Thierry. **Fazendo Escola (ou Refazendo-a)?** Chapecó: Editora Argos, 2012.

GULLAR, Ferreira. **Experiência Neoconcreta: Momento Limite na Arte**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

OLIVEIRA, Adriana Gomes. **Arte, Artefatos, Cognição: Evolução e Processos Comunicativos**. São Paulo: PUC-SP, 2004

______________________. **HEART: Processos Criativos (Comunicativos) Envolvendo Mídias Orgânicas e Não Orgânicas**. São Paulo: PUC-SP, 2009.

OLIVEIRA, Adriana G.; TARDIVO, Hugo A.; ROCHA, Júlia A. **Conexões Arte, Ciência, Tecnologia: Pesquisas e Experimentações Acadêmicas**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010, 4ª edição.

ROLNIK, Suely. **Por um estado da arte: a atualidade de Lygia Clark**, in Catálogo XXIV Bienal de São Paulo, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de Criação: Construção da Obra de Arte**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **Lygia Clark Linhas Vivas**. São Paulo: Paulinas, 2009.

______________________________. **Lygia Clark Linhas Vivas: Caderno Ateliê**. São Paulo: Paulinas, 2009.

SHELDRAKE, Rupert. **A Ressonância Mórfica & A Presença do Passado: Os Hábitos da Natureza**. Lisboa: Instituto Paget, 1988.

Catálogos

1ª Exposição Neoconcreta. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1959.

Amélia Toledo: Entre: A Obra Está Aberta. São Paulo: Sesi, 1999.

Hélio Oiticica: Museu é o Mundo. São Paulo: Itaú Cultura, 2010.

Referências Suplementares

CAMINHA, Renato M.; CAMINHA, Marina G. **Emocionário: Dicionário das Emoções**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018.

DINIZ, Clarissa; LAGROU, Els. **Ernesto Neto: Sopro**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019 (catálogo).

NETO, João da Silva Carvalho. **Afetividade: Um instrumento Didático**. (Revista Psicocopedadogia - Web).

NUÑEZ, Cristina Pereira. **Emocionário: Diga o que você sente.** Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

SALLES, Cecília Almeida. **Processos de Criação em Grupo: Diálogos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

CAPÍTULO 9

AS DESENHAÇÕES COMO POTÊNCIA METODOLÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE: EXPANDINDO OS LIMITES TERRITORIAIS DO QUINTAL

Data de aceite: 01/06/2021

Taliane Graff Tomita
Doutoranda na Linha de Ensino das Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Atualmente, bolsista CAPES

RESUMO: Este trabalho apresenta recortes de uma pesquisa cartográfica cujo questionamento impulsionador é: A partir da observação dos modos de se ensinar o desenho em espaços não formais, quais pistas podem contribuir com o processo do ensino de desenho? Com base em reflexões acerca da prática docente entrelaçadas também pela observação participativa em dois cursos de desenho, pretende-se abordar as 'desenhações' (anotações em forma de desenho acompanhadas ou não da escrita) como uma maneira de potencializar a prática docente. Os quintais aparecem como uma forma de olhar para os espaços territoriais habitados pelo ensino do desenho em um convite ao ensinar com desenho para além do ensinar sobre desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino não formal; Prática docente; Ensino do desenho.

THE 'DESENHAÇÕES' AS A METHODOLOGICAL POWER IN THE TEACHING PRACTICE: EXPANDING THE TERRITORIAL LIMITS OF THE BACKYARD

ABSTRACT:This article presents excerpts from a cartographic research whose driving question is: From the observation of ways of teaching drawing in non-formal spaces, what clues can contribute to the process of teaching drawing? Based on reflections on teaching practice also intertwined by participatory observation in two drawing courses, it is intended to deal with the 'desenhações' (notes in form of drawing with or without writing) as a way to enhance the teaching practice. Backyards appear as a way of looking at the territorial spaces inhabited by the teaching of drawing. It is an invitation to teach with drawing in addition to teaching about drawing.

KEYWORDS: Non-formal teaching; Teaching practice; Drawing teaching.

Com intuito de encontrar outros olhares que reverberassem na [re]construção das próprias práticas pedagógicas buscou-se, por meio de uma pesquisa cartográfica de caráter qualitativo, o acompanhamento de processos de ensino de desenho e um compartilhamento de vivências e reflexões. Estas, advindas não apenas de observações participativas em dois cursos particulares de desenho em espaços não formais[1], na cidade de Florianópolis/SC, mas

1 Informações sobre os cursos e espaços podem ser encontradas em minha pesquisa de mestrado intitulada Narrativas desenhadas: Cartografando encontros no ensino do desenho.

também atravessadas pelas próprias experiências docentes na mesma área de atuação. No percurso investigativo procuraram-se vestígios que pudessem criar uma rede de sentidos, transpondo limites territoriais e potencializando a prática docente, a fim de contribuir, de algum modo, com a construção de conhecimento no campo em questão. Assim, a pesquisa é permeada por narrativas desenhadas, alguns trechos em primeira pessoa e por poemas, metáforas e palavras inventadas - como as ‘desenhações’, entendidas aqui como uma possibilidade de potência metodológica.

UM CONVITE À INVENÇÃO

O poema “O lápis” de Manoel de Barros traz uma gama de elementos que compõem paisagens cheias de inquietações por se entrelaçarem a reflexões referentes à prática docente em minhas pesquisas mais recentes.

> [...] Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular. Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis. Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal. No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos passarinhos. E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul do céu. [...] Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular: Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar. (BARROS, p. 407, 2013).

A partir dessa ferramenta acessível e tão habitual no ensino do desenho, que é o lápis, cria-se um mundo de sentidos para esta docente em contínua formação. O que o lápis, em toda sua simplicidade, pode fazer surgir? Com todo o tempo-espaço existente na estreita distância entre a sua ponta e a superfície do papel - nesse hiato que antecede o toque e o contato capaz de deixar uma marca e criar uma forma -, há um universo a ser inventado, repleto de potência, habitado por um fluxo intenso de pensamentos e invisibilidades.

Da observação do quintal de casa tecem-se algumas conexões relacionadas ao fato deste, ser aqui, percebido como um espaço no qual a natureza pode se desenvolver sem tantas restrições (diferentemente de jardins que tendem a distribuições e podas das espécies da flora de acordo com funcionalidades ou preferências visuais). O quintal, para além da sua existência real como parte do ambiente doméstico que está, nesse momento, sendo imprescindível para a qualidade de vida durante a quarentena, assume uma relação poética com meu processo de pesquisa com desenho. Nesta escrita, o ‘quintal de casa’ é também entendido como o lugar onde me coloco no exercício da docência, ou seja, a sala de aula ou ateliê, dentro de espaços não formais de educação em que acontecem encontros voltados ao ensino do desenho.

Para situar o espaço não formal de educação, de modo bastante sucinto, ressaltam-se dois pontos: nesses espaços, de acordo com Gohn (2006), o educador ou educadores são aqueles com quem interagimos ou com os quais nos integramos de modo intencional, o que, consequentemente, afasta-o da questão da obrigatoriedade. O segundo ponto, que

também apresenta divergências com o ensino formal, é a possibilidade de não exigência de uma formação específica desse educador na área de atuação. Isto, por sua vez, é considerado pela autora como uma carência no âmbito da educação não formal (GOHN, 2006). Em concordância com sua colocação e entendendo a necessidade da contínua aprendizagem para atuação na área da educação, uma das questões que impulsionam este trabalho é o percurso pessoal de formação e atuação profissional e a intenção de um constante movimento de compreensão de si, que permita o refazer, a metamorfose e, sobretudo, a revisão das práticas e dos processos metodológicos, imprescindíveis à atuação docente.

A trajetória ministrando aulas de desenho em espaços não formais teve início no ano de 2006 e continua oferecendo um enfrentamento com a necessidade de afirmar e fazer compreender a relevância do ensino do desenho e de seus processos, pois ainda é possível encontrar no espaço educativo (formal e não formal), assim como no pensamento social, a ideia de Arte desvinculada da construção de conhecimento e de reflexões críticas e significativas à formação dos sujeitos. Esta problemática acarreta, muitas vezes, entendimentos limitantes frente à prática do desenho e posicionamentos dicotômicos, a exemplo de uma busca excessiva pela técnica ou pelo puro prazer. A partir deste contexto sentiu-se a necessidade de investigar espaços que permitissem o desenvolvimento do ensino do desenho por meio de uma educação não formal. Construindo, desse modo, um novo percurso de pesquisa, um novo amor, uma "naturezinha particular" (BARROS, 2013, p.407) que tem a pretensão de inventar quintais em encontros com o desenho.

Há, na atualidade, uma grande diversidade de lugares oferecendo aulas de desenho, como: ateliês de artistas, espaços culturais, estabelecimentos privados como sebos, galerias, lojas especializadas em materiais artísticos, papelarias, sedes de coletivos artísticos ou até mesmo a residência dos próprios interessados, entre outros (isso sem considerar os meios digitais). Pelas vivências em alguns desses espaços percebeu-se que as procuras pelo desenho apresentam uma variação muito ampla de interesses e que há uma rotatividade significativa de alunos. Diante deste panorama se insere a dificuldade de construção de relações com o desenho de modo menos imediatista, menos voltado ao resultado final e sim, mais interessado no processo do pensar a partir do desenho e com o desenho.

Procuro, portanto, maneiras de repensar práticas pedagógicas voltando o olhar não apenas para as aulas de desenho que ministro (quintal de casa), mas também para os quintais vizinhos[2], que foram investigados como já comentado, por meio de observações participativas. Entende-se que "para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento". (KASTRUP, PASSOS, 2014, p. 28). Estar na aula de outros professores não como observadora externa, mas como membro do grupo de aprendizes é também uma

2 Quintais vizinhos: referência aos espaços não formais de ensino onde atuam os outros dois professores envolvidos na pesquisa.

forma de buscar a integração do pesquisador ao ambiente, a fim de torná-lo parte de sua composição.

Na tentativa de ampliação de caminhos metodológicos e com o anseio de fugir de representações da realidade e significados delimitados por formas fixas, o método da cartografia[3] vem possibilitar a construção de conhecimento em rede, a partir do acompanhamento de processos. Desse modo, a escrita aqui apresentada não faz referência direta a um espaço, indivíduo ou metodologia, não busca descrições, juízos de valor nem apresentação de modelos. Mesmo que se pretendessem descrições, sabe-se que "desejo e palavras são mundos distantes, tudo o que falamos ou mesmo compreendemos do mundo são simples aproximações dos fenômenos" (NETO, 2013, p. 40). O que se busca, sobretudo, é uma investida na dissolução de modos cristalizados de pensamento e ação, dicotomias e julgamentos que formatam e hierarquizam o ensino.

Logo, o percurso exposto "consiste numa aposta na experimentação do pensamento" (PASSOS; *et al.* 2015, p. 10) que acolhe a não linearidade. Pelo método da cartografia tira-se do pesquisador o papel de neutralidade, colocando-o como parte integrante do território que, ao ser observado, é também habitado e construído. Visa-se a dispersão horizontal de um rizoma que "conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer" (DELLEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32) por meio do desvio e de linhas de fuga, - características da desterritorialização em Deleuze e Guattari. Nesse caminhar em meio a um campo virtual de forças, intensidades e territórios habitados buscam-se pistas que possam, de algum modo, auxiliar no desenvolvimento do ensino do desenho, colaborando com a construção de conhecimento na área. Para tanto, a pergunta que direciona esta pesquisa é: A partir da observação de modos de se ensinar o desenho em espaços não formais, quais pistas/ rastros podem contribuir com o processo do ensino de desenho?

Este questionamento deixa lugar para diferentes paisagens nesses quintais sendo interessante pensar por qual(ais) paisagem(ens) somos atravessados. É preciso, porém, "avançar mais e pensar a paisagem também de forma diferente de um lugar definido", que apenas represente esse ou aquele quintal. A paisagem seria assim "mais objetiva e externa do que nosso sentido pessoal de lugar, também menos individual" (LOPES, 2007, p. 135). Na caminhada pelos quintais vizinhos, é relevante entender essa abertura para além do observado, ultrapassando o ato de identificar ou classificar uma paisagem. Pois ela "é o que não há. Ela deve ser feita, e o será para ocupar qualquer lugar, porque cria lugares" (GODOY, 2008, p. 205). Assim, essas novas e diferentes paisagens provenientes de cada quintal tornam-se forças propulsoras para se pensar a prática docente num eterno vir a ser.

---

3 Cartografia "é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] Trata-se sempre de investigar um processo de produção". (KASTRUP, 2015, p. 32).

RASTROS DE UM PENSAR COM DESENHO

O quintal de casa pressupõe um lugar de conforto, um espaço conhecido, um território ligado ao que se considera privado. Mas, e se o seu quintal não tivesse grades, nem muros, nada que o separasse do resto da vizinhança nem impedisse a entrada de estranhos? E se não existisse essa barreira física que divide e hierarquiza os espaços, tornando assim um determinado território passível de desterritorialização ou de constantes reterritorializações? Será que o meu quintal é mesmo só meu? Surgem, a partir destes questionamentos iniciais, as linhas de uma escrita que propõem a busca por um devir[4] artista professor[5], atravessado pelo ensino com o desenho. Diferentemente do saber sobre, "o saber com aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece suas singularidades" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143). Por isso, assume-se que o trabalho apresentado é parte de um processo de pesquisa com desenho, de modo que alguns rastros vão sendo deixados para que, com eles, novas paisagens surjam frente à multiplicidade presente nos quintais visitados neste percurso investigativo. Para essa construção cartográfica, portanto, pressupõem-se:

> [...] Habitar de modo receptivo territórios que se avizinham, deixando-nos impregnar. O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Nesse processo de ser e estar 'com' é também admissível nos deixarmos "levar pela nossa imaginação", e podermos segui-la "onde quer que ela nos conduza" (MAISTRE, 2009, p. 27) a fim de ampliar os limites daquilo que, aparentemente, constitui apenas um espaço territorial habitado, sem com isso dispensar a responsabilidade e a ética exigidas para uma pesquisa.

Torna-se indispensável salientar que falar em habitar os territórios não remete apenas à questão espacial ou de localização, pois não é um ater-se só ao espaço físico (sala de aula/ateliê/quintal). O território surge aqui também com uma "dimensão processual e qualitativa – o que precisamente faz dele um território existencial". Por isso, sua formação não é vista "a partir de aspectos utilitários e funcionais, mas privilegiando os sentidos e modos de expressão" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 132 e 135). Para uma maior aproximação das noções de território ainda pode-se acrescentar palavras de Deleuze e Guattari (2009), quando indicam que:

---

4 Para maiores esclarecimentos: "Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo". (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 67).

5 "O significado desta justaposição para a identidade conceitual do artista professor é que características, atitudes, conhecimento e práticas/experiências associadas com ambos, artistas e professores, são combinadas numa identidade única sem necessariamente abandonar alguma em favor de outras". (THORTON, 2013, p. 52).

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. [...] trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas [...], aumento da valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um desses devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 18-19).

É um colocar-se nesse caminhar que percorre heterogeneidades e que possibilita um movimento de desterritorialização e reterritorialização desses espaços (quintais). E isso se dá num fluxo de circulação de intensidades que não se apresentam como imitação, mas como devires da professora artista que anseia metamorfoses. Para tal caminhar a atenção do olhar, as conversas, escutas, assim como as produções pessoais durante as aulas frequentadas, formaram narrativas desenhadas que se desenvolveram, em parte[6], pelo que denomino de ‘desenhações’.

As ‘desenhações’ são anotações em forma de desenho que podem ou não estar associadas à escrita. Estão ligadas a sonoridades do momento além de outras sensações e forças envolvidas no estar presente e atenta como participante dos outros dois cursos (quintais vizinhos) e como docente (quintal de casa), habitando esses territórios do ensino do desenho. Tanto quanto as “notas-desenhos” [7] de Stolf (2015), que se constituíam inicialmente em registros de experiências acústicas ou formas de anotar o processo, as ‘desenhações’ - entendidas como anotações desenhadas de visualidades, sonoridades e espaços-tempo específicos - também “podem ser pensadas como proposições que coexistem e expandem” (STOLF, 2015, p. 209). Ultrapassando, portanto, os limites da funcionalidade atribuída ao registro/anotação permitem dispersões em outras direções contribuindo potencialmente para reflexões e reconfigurações da prática docente.

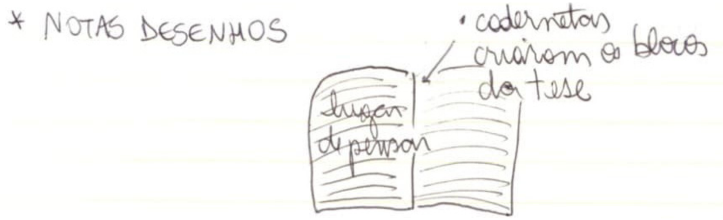


Figura 1: Desenhações: lugar de pensar, 2017. Desenho com lápis grafite, 5 x 15cm. Acervo da autora.

6 O trabalho apresentado aqui aborda o recorte de parte de minha pesquisa de mestrado aonde outros desdobramentos se fazem presentes.

7 Raquel Stolf (2015) comenta que tais notas-desenhos foram produzidas por ela em exercícios de intersecção entre registros sonoros e anotações/notações – durante o processo de seleção e edição de silêncios, gravados para a publicação sonora Assonâncias de silêncios [coleção].

A imagem acima (Figura 1) é parte integrante do processo cartográfico construído durante o Mestrado em Artes Visuais e faz referência às notas-desenhos da professora anteriormente citada. Ele integra essa prática de utilização do desenho/escrita (desenhação) como procedimento metodológico na construção do pensamento.

As anotações sempre acompanharam a trajetória escolar pessoal na qual, desde muito jovem, a escrita se fez extremamente presente como ferramenta que registrava ao máximo a fala dos professores. Inicialmente, as palavras se viam mais distantes dos desenhos, não tendo praticamente nenhuma relação, pois o desenho aparecia nos cadernos (no processo escolar) apenas quando solicitado em algum exercício. Contudo, com o tempo, foi se tornando evidente e cada vez mais constante o entrelaçamento entre a escrita e os desenhos. Partindo do pressuposto do registro ou anotação essa prática está, do ponto de vista pessoal, geralmente ligada ao interesse de acesso posterior para consultas e desdobramentos. Aparecem, sobretudo, elementos que participam da construção de planejamentos de aulas, que desencadeiam processos metodológicos e de reflexão crítica, voltados ao ensino do desenho, como apresentado na imagem abaixo (Figura 2):



Figura 2: Desenhações nos quintais vizinhos, 2018. Desenho com lápis grafite, 11 x 14,3 cm. Acervo da autora.

A imagem (Figura 2) foi produzida durante observação participativa e ressalta detalhes de um desenho em andamento. Ao revisitá-la ela pode vir a potencializar outras

propostas considerando o próprio desenho de observação de objetos tridimensionais (algo já bastante utilizado), mas pensando também desdobramentos: Qual a variedade de elementos visuais disponíveis no ambiente para tais exercícios? Quais referências são usadas para esses desenhos de observação? Objetos cotidianos? Artísticos? ; no que tange aos materiais e suportes: quais estão sendo usados na produção do desenho? O educando está experimentando diferentes materiais em suas produções? ; até mesmo a postura durante o desenhar pode ser pensada: o fato de prestar atenção a ela, a escolha de uma postura confortável ou a mudança de posicionamentos buscando novos gestos (desenhar em pé ou com aparatos de extensão que promovam o distanciamento do suporte onde se desenha); estas e outras questões podem vir à tona a partir das ‘desenhações’. Do mesmo modo, a (Figura 3) apresenta anotações de inquietações que possibilitam reflexões sobre os modos de interação entre os participantes, e em especial, sobre as relações docente/discente durante o processo do desenho.



Figura 3: Desenhações nos quintais vizinhos, 2017. Desenho a lápis grafite, 9,5 x 9 cm. Acervo da autora.

O desenho pode se colocar como registro, memória e/ou como dispositivo de ativação do pensamento. Diante desse trajeto, onde o próprio desenhar se coloca como prática metodológica reaparece um questionamento antigo: Como definir o que é o

desenho? Sabe-se que suas múltiplas possibilidades estéticas e conceituais tornam essa definição bastante difícil. Na realidade, não há aqui um interesse em defini-lo. Deseja-se mesmo o contrário, pois quanto maiores e mais diversos os modos de percebê-lo, mais ele nos permite encontrar caminhos diferentes dos que já percorremos. Como comenta Rayck (2017):

> Desenho é um objeto fugidio às tentativas de apreendê-lo. De sua complexidade decorre a impossibilidade de uma definição unívoca e estável. Mas isto paradoxalmente insinua a necessidade de assumir algum posicionamento sobre sua condição, o que impulsiona seus interessados a vagar entre os discursos que integram sua teorização. (RAYCK, 2017, p. 42).

Nesse paradoxo, em que se buscam definições ao mesmo tempo em que se assume a impossibilidade da estabilidade de uma elucidação definitiva, o desenho se fez presente, criando alguns contornos durante os processos do pensar a si, o outro, o entorno e a própria prática pedagógica. Como parte dessa relação, em especial com as 'desenhações', entende-se que o ato de "desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se" (DERDYK, 2015, p. 38). Sendo assim, nesse encadeamento em que desenho e conhecimento compartilham territórios, é imprescindível a noção de que na relação docente/discente, "seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 2011, p. 25). A construção de conhecimento só se dá de forma conjunta, o que reforça uma valorização das diferenças e a importância a ser dada ao "conhecimento da experiência feita" [8], abordada por Freire (2011). Isso envolve um cuidado com o outro que visa não desmerecer o conhecimento e as ideias já pertencente aos sujeitos (aqui relacionadas ao desenho e seu ensino).

Independentemente da concepção que o educando ou o educador traga a respeito do desenho e sua prática, ela é sempre importante, pois é partir dela que poderemos nos deixar afetar e construir outras noções capazes de atravessar as barreiras que delimitam territórios. Visto como exemplo de uma prática educativo-crítica, Paulo Freire (2011) permite-nos compreender que ensinar é criação de possibilidades para a construção do conhecimento imbricada em uma rede complexa de relações entre docente e discente. Perceber-se nesse lugar privilegiado onde podemos aceitar nossa incompletude e, juntos, buscar experiências que nos deslocam em direção a caminhos heterogêneos, é também um modo de aceitar-se em contínua formação e estar ciente de que para tal formação permanente "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima [...]". (FREIRE, 2011, p. 40).

Na docência, não deixamos de ter a necessidade de conhecermos a nós mesmos,

8 Conhecimento de experiência feito, para Paulo Freire (2011), seria aquele que o educando possui quando chega à escola, ou seja, o que já carrega consigo. Considera-se, para esta pesquisa, que o mesmo também acontece nos espaços de ensino não formal.

tornando-se crucial esse olhar crítico para a própria prática, sobretudo, por estarmos envolvidos na formação de outros sujeitos. Mediante o entendimento de que o processo de formação docente não se restringe ao tempo e espaço dos cursos de graduação ou pós-graduação, valoriza-se a percepção de si, como já afirmou Pereira (2013):

> O professor é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. (PEREIRA, 2013, p. 50).

De fato, estamos sempre em formação e o professor pode ser entendido como o "sujeito que se produz em uma prática de ensinar" (PEREIRA, 2013, p.13), dentro ou fora do espaço institucionalizado. Estar atento ao que se passa em seu ambiente de trabalho e também aos modos como outros profissionais podem estar ensinando o desenho torna-se um percurso de reconhecimento e transformação docente, diante do qual as 'desenhações' possibilitam a construção de uma cartografia, considerando que:

> [...] é preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento. (PASSOS *et al.*, 2015, p. 203).

Colocar-se nesse entre lugares, sendo ao mesmo tempo docente e discente, professora e artista. O deslocamento para outros espaços não formais de ensino de desenho, ou seja, o ir a campo e praticar tanto a escrita quanto o próprio desenhar, permitiram o fortalecimento de uma prática. Assim, as 'desenhações' podem servir como ferramenta, auxiliando a construção do pensamento metodológico e potencializando reflexões críticas que direcionam atitudes.

Pelo viés de entendimento de que a experiência do pesquisar se inscreve "no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida" (PASSOS, et al, 2014, p. 8), pode-se dizer que a realidade é, do mesmo modo que o conhecimento, construída durante o processo de investigação. Entende-se, portanto, que o conhecimento "não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro" (PELLANDA, 2009, p. 83). Por mais que objetos, espaços ou pessoas tornem-se formas passíveis de se desenhar, como apresentado na (Figura 4), estão longe de representar a verdade ou a realidade observada. Buscam muito mais o movimento presente em forças invisíveis que habitam a realidade no momento em que ela se constrói, sabendo, entretanto, que consecutivas metamorfoses virão.



Figura 4: Desenhações no quintal vizinho, 2017. Desenho a caneta nanquim, 9 x 14,7 cm. Acervo da autora.

Assim, os quintais são percebidos neste trabalho como espaços entre forças, que não são medidos nem calculados, por não serem realidades dadas e preexistentes. Como comentam Alvarez e Passos (2015) não se ocupa um território:

> [...] com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, [...] não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas. Portanto, para o aprendiz – cartógrafo, o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138).

Fica mais claro, a cada novo encontro, que esse posicionamento como aventureira permite deslocamentos e criações de redes de sentido que se espalham e se desenvolvem como pequenas sementes jogadas no quintal. Existe uma "integração dos espaços com os afetos" (LOPES, 2007, p. 140) e por isso deixar-se afetar, atuar, atravessar pela paisagem, ou melhor, pelas paisagens, sem para isso abandonar o pensamento crítico é o caminho que a pesquisa pretendeu percorrer. E nessa aventura me permito desenhar porque o ato de desenhar me afeta, porque gosto de pensar por meio dele, de olhar por suas linhas e manchas e, sobretudo, de me ligar ao mundo por suas possibilidades.

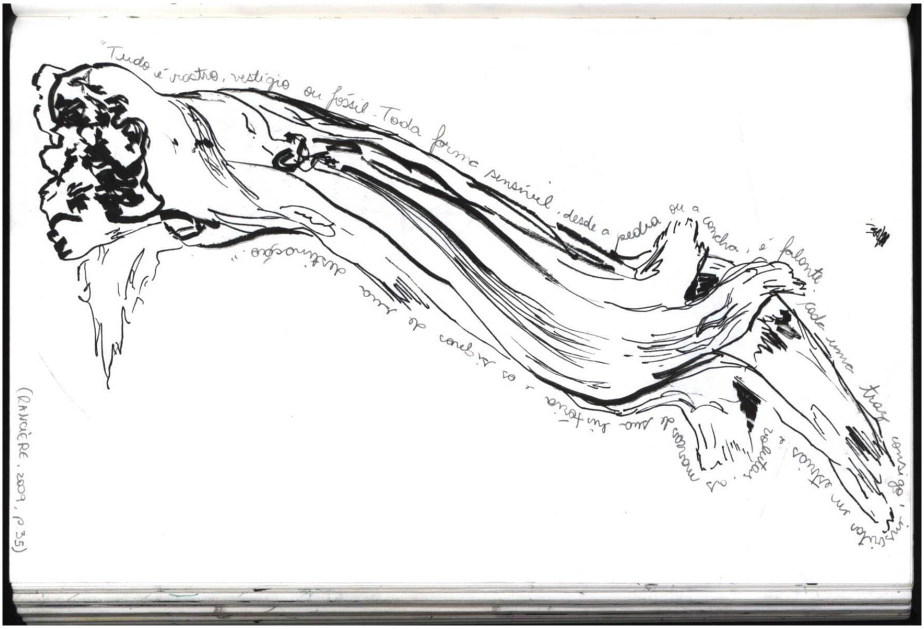


Figura 5: Sem título, 2018. Desenho de caneta nanquim, 12,1 x 20 cm. Acervo da autora.

Na (Figura 5) o texto de Rancière: "Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo em estrias e volutas, as marcas de uma história e os signos de sua destinação" (RANCIÈRE, 2009, p. 35) - contorna a silhueta e amplia os sentidos daquele pequeno vestígio. O galho, no entrelaçamento com o texto, cria um novo desenho que já não tem o mesmo sentido de sua presença solitária no papel. Ao cartografar reforçou-se a concepção de não hierarquização no processo do ensino do desenho. Portanto, pelos vestígios que foram sendo recolhidos no caminhar desta investigação e tendo como única certeza a inexistência de uma verdade a ser encontrada, essa deriva[9] "afirma-se como possibilidade de invenção de novos percursos" (GODOY, 2008, p.26) onde o "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 2011, p. 25), numa construção sempre coletiva do conhecimento. Acredita-se, portanto, que:

> Quando nos entregamos aos lugares, eles nos devolvem a nós mesmos; quanto melhor os conhecemos, mais os semeamos com a cultura invisível de lembranças e associações que estará a nossa espera quando voltarmos, ao passo que os lugares novos oferecem novos pensamentos, novas possibilidades. Explorar o mundo é uma das melhores maneiras de explorar a mente [...]. (SOLNIT, 2016, p. 34).

9 Utiliza-se o termo deriva segundo o entendimento de Godoy (2008): "As derivas não são anti-rotas, antiitinerários ou antipercursos, elas liberam a vida das interdições despotencializadoras produzidas por rotas e itinerários, componentes de um sistema de codificação do mundo correspondente a um ideal que quer conter e expressar a vida, tornando possíveis novos e outros percursos". (GODOY, 2008, p.26).

Dessa entrega aos lugares, dessa busca cartográfica por outros territórios do ensino do desenho, deslocamentos - que não deixam de se relacionar com a caminhada (ato a que Solnit se refere acima) -, surgem esses pequenos rastros com potencial de desconstrução e reconstrução de práticas pedagógicas. Pelas 'desenhações' criam-se redes de sentidos, modos de incorporar heterogeneidades, de pensar as diferentes concepções trazidas pelos educandos e pelos outros professores, tornando-os parte integrante das paisagens vislumbradas. Tendo em vista que estas se reconstroem a cada encontro, aceitando o desvio e a deriva como percursos possíveis para a (re)configuração das práticas pedagógicas de um ensinar com desenho.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª Reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131- 149.

BARROS, Manoel de. Poemas Rupestres. 2ª Parte - Desenhos de uma voz: O lápis. (2004). *In*: Poesia Completa/Manoel de Barros. São Paulo: Leya, 2013, p. 407.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição).

________; ________. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. (2ª edição).

DERDYK. Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

GODOY, Ana. A menor das ecologias. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social.** 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 de ago. de 2017.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

___________; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V. e TEDESCO, S. (orgs.). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014,p. 15 - 41.

LOPES, Denilson. Paisagens e narrativas. *In*: LOPES, Denilson. **A delicadeza:** estética, experiência e paisagem. Brasília: Editora UNB: FINATEC, 2007, p. 131-143.

MAISTRE, Xavier de. **Viagem em volta do meu quarto**. Tradução e organização de Sandra M. Stroparo. São Paulo: Hedra, 2009.

NETO, Fernando Augusto dos Santos. **F. Augusto viajamos para viver:** fotografias e desenhos. Londrina, PR: Midiograf, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

___________; __________; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; e TEDESCO, S. (orgs.). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014,p. 7-14.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação de professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009. 3ª reimpressão. 2018.

RAYCK, Diego. O desenho desenha a si – convulsão, potência e continuum no processo artístico. *In*. **Revista Palíndromo**, v.9, n.17, abril 2017, p.40-60.

SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. Tradução de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

STOLF, Maria Raquel da S. Laboratórios de escuta. *Aus Art Journal for Research 3* (2015). 2, 2015, p. 203-215.

THORTON, Alan. **Artist, Researcher, Teacher**. Chicago: Intellect Bristol, 2013.

CAPÍTULO 10

DIVERSIDADE NA ESCOLA: OS DESAFIOS DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Data de aceite: 01/06/2021

Ana Beatriz Barreira Leite
Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas, IFTO – Campus Gurupi

RESUMO: O Brasil é um país com uma enorme miscigenação, mas, apesar das diferenças raciais existentes no território brasileiro, apenas em 2003 foi sancionada a primeira lei que garantia que o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira fosse obrigatório dentro das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. O presente trabalho teve como objetivo pesquisar acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira dentro das escolas, utilizando como base a Escola Dr. Ulisses Guimarães no municipio de Gurupi no Tocantins. A pesquisa busca perceber como a escola aborda a temática e como os alunos absorvem o assunto. O trabalho foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas que abordam o tema da discussão e com uma breve entrevista com o diretor da unidade escolar em questão, para conhecermos o projeto e as ações que são realizadas ao decorrer do desenvolvimento do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro-brasileira, Diversidade cultural, História africana, Negros, Prática pedagógica.

SCHOOL DIVERSITY: THE CHALLENGES OF TEACHING AFRO-BRAZILIAN CULTURE

ABSTRACT: Brazil is a country of enormous miscegenation, but, in spite of the racial differences existing in the Brazilian territory, it was only in 2003 that the first law that ensured that the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture was mandatory within the institutions of both public and private. The present work aimed to research about the teaching of Afro-Brazilian history and culture within schools, using as basis the School Dr. Ulisses Guimarães in the municipality of Gurupi in Tocantins. The research seeks to understand how the school approaches the theme and how students absorb the subject. The work was carried out based on bibliographic researches that approach the topic of discussion and with a brief interview with the director of the school unit in question, to get to know the project and the actions that are carried out during its development.

KEYWORDS: Afro-Brazilian culture, Cultural diversity, African history, Black people, Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo das ultimas décadas nota-se a criação de ações para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto da rede pública quanto particulares, isso se deve a criação das Leis n. 10.639/2003

e 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), transformando assim, o assunto em uma política de Estado. Entretanto essas ações ainda não tomaram o alcance que deveriam, mostrando-se, ainda, no seu processo inicial.

É perceptível a importância de se trabalhar a diversidade cultural dentro das escolas, uma vez que ela é o resultado de uma ação coletiva realizada pelo homem para relatar o momento histórico ao qual pertence. Os discentes precisam, acima de tudo, se sentirem incluídos na cultura e ao mesmo tempo compreender a existência de outras culturas para aprender a respeitar as diferenças entre as mesmas.

O ensino de história e cultura africana e indígena dentro das escolas se faz necessária para garantir a valorização destes povos que tanto contribuiram para a formação da diversidade do nosso país, logo, é papel de todo educador, dentro e fora do processo de ensino, trabalhar esta importância para ajudar a luta contra o preconceito, a discriminação e a intolerância racial existente no Brasil.

O presente trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, que abordasse, tanto a história dos africanos e afro-brasileiros no país, de acordo com a Lei nº 10.639/03 que apresenta o tema da discussão levantado. A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratória/descritiva. A mesma visa discutir a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 dentro da Escola Dr. Ulisses Guimarães, escola da rede muncipal de ensino da cidade de Gurupi, Tocantins, a fim de conhecer os projetos dentro desta escola que abordam essa tematica, como eles são realizados e qual a reação dos discentes e da comunidade em geral sobre eles. Sabe-se que a lei 11.645/08 também incluí os povos indigenas neste contexto, todavia este trabalho escolheu como recorte a questão afrobrasileira e africana.

2 | REVISÃO HISTÓRICA

No Brasil, desde os tempos coloniais, os povos africanos são escravizados pelos portugueses que necessitavam de mão de obra nos engenhos de cana-de-açucar e nas grandes plantações da época. Esse grande número de negros trazidos para o Brasil, além da vinda de povos de outros países e dos povos originário que aqui já estavam, resultaram, mais tarde, em uma grande miscigenação que compõe o povo brasileiro. Deve-se a isto também a enorme e rica diversidade cultural, pois, os africanos carregaram consigo as suas crenças e práticas e, apesar de todas as dificuldades advindas da escravidão, o povo africano nunca abandonou seus costumes e religião, costumes estes que se fortificaram e prevaleceram até os dias de hoje.

Miguel Lima (2010, pg. 03) afirma que podemos definir que, no Brasil “a cultura que cerca seus habitantes é uma herança social provinda dos portugueses, italianos, espanhóis, índios e negros”. A cultura africana no território nacional é muito forte e marcante devido a sua história carregada de dor, sofrimento e preconceitos, esses seguem enraizados até os dias atuais. Mesmo com todos os obstáculos sobrepostos, os africanos não deixaram sua

cultura desaparecer, mesmo que escondidos eles continuaram a praticar seus ritos, festas e manifestações artísticas.

Dessa forma, a cultura afro-brasileira se firmou e foi a vertente cultural que deixou marcas mais profundas e é ela que, praticamente, toma conta do país. No entanto, José Clécio Silva e Souza (2018) ressalta que apesar de toda essa influencia, tem-se muito pouco conhecimento em relação ao continente africano e a sua cultura, bem como da sua contribuição para a cultura brasileira.

> A força e a influência da cultura que os africanos reconstruíram em terras brasileiras são inegáveis. No entanto, até pouco tempo atrás essas contribuições culturais não eram reconhecidas ou valorizadas; quando eram, remetiam a uma situação de diferença entre negros e brancos, porque eram pensadas em termos raciais. (SOUZA, 2018, pg. 01)

O ensino da história e cultura africana e indígena dentro das escolas, muitas vezes, se dá somente pelo tema da escravidão, esse tema está intimamente atribuído as condições de trabalho, logo, uma palavra necessita da outra para coexistir. Mas a abordagem dessa palavra dentro das escolas é feita de forma equivocada, uma vez que não existem escravos, mas sim, pessoas que foram escravizadas. O uso desse termo tende a naturalizar essa condição à pessoas e trazer um pensamento de que o mesmo é próprio da natureza humana.

Trabalhar a história e cultura africana e indígena dentro das escolas é de suma importância para que os educandos conheçam e compreendam um pouco mais sobre a história do Brasil e, de como os elementos afro-brasileiros compõem a mesma. É preciso trabalhar para que estes elementos deixem de ser “invisíveis” e passem a fazer parte do currículo escolar, uma vez que os africanos foram peças fundamentais para a formação do país e da diversidade cultural e racial existente nele.

Abordar tal assunto instigará os discentes a conhecerem e se aprofundarem mais em sua própria história, visto que, de acordo com a Agência de Notícias do IBGE (2017) entre os anos de 2012 e 2016 a porcentagem de brancos no país passou de 46,6% para 44,2%, por outro lado a participação de pardos aumetou de 45,3% para 46,7% e a de auto declarado pretos passou de 7,4% para 8,2%. Para o Estatuto da Igualdade Racial, de acordo com o Art. 1° da Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010, consideram-se negros “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010), a partir disso podemos agrupar os alto declarados pretos e pardos em um mesmo grupo.

Muitas das vertentes culturais presentes no país tem como base principal elementos pertencentes a cultura de matriz africana, tais como: o samba, o axé, o funk. Os traços da cultura afrobrasileira se fazem presentes também na televisão, no cinema, no carnaval, dentre outras que se tornaram práticas populares e hoje em dia ganharam

ampla visibilidade. Trabalhá-las dentro das salas de aula fará com que o educando se sinta pertencente àquele meio, o que acredito pode implicar, significativamente, no seu desempenho quanto ao assunto.

3 I DISCUSSÃO DAS LEIS

Apesar do Brasil ser um país com uma enorme miscigenação, onde as diferenças raciais existentes são perceptíveis e hoje lutamos para que as grandes contribuições dos africanos para a formação do país sejam melhor apresentadas,foi sancionada apenas em 2003 a primeira Lei que garantia que o ensino da história e cultura africana e indígena fosse obrigatório dentro das instituições de ensino, tanto público quanto privadas. Berutti (2019) ressalta que a resolução da Lei foi considerada uma grande conquista, principalmente pelos movimentos sociais negros, pois haviam grupos que lutavam há anos pela inserção desse tema nas escolas, pois a mesma reforça a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, ou seja, a referida lei é um produto da união de forças da sociedade com a militânca negra do país.

A Lei supacitada foi posta em vigor para que a história e a cultura afro-brasileira tivessem visibilidade, reconhecimento e valorização por parte da sociedade atual, pois, de acordo com Souza (2018, pg. 01) “a sociedade brasileira se apropria e reconhece o valor da história e da cultura africana, trazida pelos escravizados para o Brasil e mantida pelos seus descendentes ao longo dos tempos”.

A Lei nº 10.639/03 altera a Lei nº 9.394/96 que institui a LDB e inclui nesta, os artigos 26-A e 79-B, que referem-se à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. A Lei, no ano de 2021 completa 13 anos, mas ainda continua longe de ser implementada de forma significativa. Após a aprovação da mesma, o ensino de história e cultura africana e indígena teriam como objetivo ressignificar e valorizar a cultural de matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira e educar a população para as relações étnicos-raciais.Para Souza (2018, pg. 01)

> essas relações dizem respeito à reeducação dos diferentes grupos étnicos e dependem de ações que priorizem trabalhos conjuntos, articulações entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Sendo assim, tais ações focalizam o professor como figura de maior importância nesse processo de luta contra a discriminação racial no país.

Em paralelo à instauração da Lei nº 10.639/03, o Governo Federal fundou em março de 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, as quais têm o objetivo de estimular mudanças positivas na vivência da população negra e trilhar caminhos para uma sociedade igualitária e democrática. Souza (2018, pg. 01) ressalta que “as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola; exigem esforços

da sociedade como um todo”, desta forma essas relações devem gerar oportunidades para que se haja uma troca de conhecimentos a fim de que se construa uma sociedade justa e equilibrada para todo os diferentes grupos étnicos.

Apesar da promulgação da Lei n° 10.639/03 e da criação dos órgãos citados anteriormente, a legislação não foi, totalmente, posta em prática devido à não constituição de uma política pública voltada para a área educacional em que fosse possível implementar tais temas, um dos principais motivos para esse retardo na sua execução se deu por conta do déficit de materiais didáticos voltados para a área em questão e pela falta de recursos específicos para a formação de profissionais para atuarem na área.

Anos depois a Lei n° 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que amplia o leque de conteúdos que seriam abordados, ambas as leis transformam o assunto em uma política de Estado, mas essas ações ainda não tomaram o alcance que necessitam, mostrando-se, ainda, no seu processo inicial. Berutti (2019 pg. 01) afirma que

> O ensino do tema ainda depende de iniciativas pontuais, projetos, campanhas e atividades propostas por grupos organizados em defesa da cultura afro-brasileira e, ainda assim, ficam aquém das mudanças necessárias. (BERUTTI, 2019, pg 01)

A autora ressalta ainda que se a educação brasileira não fosse tão eurocêntrica[1], leis como essa não seriam necessária, pois as nossas raízes africanas já estariam inclusas nos currículo desde os primórdios.

Para Souza (2018, pg. 01) compreender a estrutura da LDB em relação ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é indispensável para que se inclua a temática em sala de aula, pois, de acordo com o autor, só assim se pode traçar um novo caminho a ser seguido, para que a imagem negativa criada acerca dos povos africanos seja reconstruida e liberta de ideologias e mentalidades discriminatórias que ainda são permanentes na sociedade atual.

Com essa legislação em vigor, o ensino da história e cultura afro-brasileira deveria tomar novos rumos, uma vez que, de acordo com a mesma, os docentes devem ressaltá-la como parte integrante da sociedade brasileira e, assim, valorizar ideias e pensamentos de intelectuais e artistas negros, bem como a própria cultura e religiões de matrizes africanas. Foi, também, a partir dessa Lei que se instituiu o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares), dia que é marcado pela luta contra o racismo no Brasil e que se volta toda a escola para a realização de projetos interdisciplinares acerca da história e cultura africana e indígena.

4 | RELATOS

A escola escolhida para análise foi a Escola Dr. Ulisses Guimarães, da rede municipal de ensino, localizada no Parque das Acácias, bairro periferico da cidade de

1 Eurocentrismo: Modo de julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu.

Gurupi, Tocantins. Atualmente a Unidade Escolar abrange desde a pré-escola até o 7° ano do ensino fundamental e tem, em média 602 estudantes divididos entre os turnos Matutino e Vespertino.

Para que o levantamento de informações fosse realizado, contei com a colaborção do diretor da unidade, o professor José Filho, que se prontificou em me atender e responder as questões levantadas. A estrevista foi efetuada via WhatsApp devido o momento pandêmico a qual estamos passando.

De acordo com o relato do diretor, o tema Arte e Cultura Afro-Brasileira é trabalhado na escola ao decorrer de, praticamente, todo o ano letivo. As atividades voltadas para a temática se iniciam no primeiro bimestre e se encerram no dia 20 de novembro, quando se é celebrado o Dia da Consciência Negra.

O projeto "Homens Conscientes: Educação sem cor" está inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como uma proposta fixa, o mesmo abrange todas as turmas, desde a pré-escola ao 7° ano, e propõe-se a englobar todas as matérias ministradas em sala de aula. Segundo José Filho, a intenção do projeto é justamente envolver todos os membros e corpo docente da Unidade para que se haja uma interação entre os professores, servidores, discentes e a comunidade.



Imagem 01: Homens Conscientes: Educação sem cor.

Fonte: Arquivo da Escola (2019)

Ao ser questionado em relação aos temas escolhidos por cada professor para ministrar em suas aulas, o diretor ressaltou que cada matéria tem um objeto de estudo a ser explorado: "Os professores tem total liberdade para abordar, dentro da temática, os conteúdos que competem as suas disciplinas" (FILHO, 2020). Tal afirmação se confirma a partir dos registros de imagens feitos pelos próprios professores durante as culminâncias

dos anos de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2019.



Imagem 02: Influência das Línguas Africanas na Língua Portuguesa.

Fonte: Arquivo da Escola (2017)

Na imagem acima, percebemos que a professora de língua portuguesa trabalhou com as crianças algumas das palavras que usamos no nosso cotidiano, palavras essas que têm influencias linguísticas trazidas pelos negros. E, logo em seguida, um mural feito pelos educandos, contando a história de vida de ícones negros, figuras públicas que têm ou tiveram grande importância no cenário político, cultural, esportivo, etc.



Imagem 03: Ícones da cultura Afro-brasileira.

Fonte: Arquivo da Escola (2016)

No decorrer de toda a pesquisa feita acerca desse projeto, pude perceber que, de fato, há um grande envolvimento e comprometimento dos professores em realizá-lo. Cada qual na sua área, eles vão criando, junto com os educandos, artigos para exposição artística, apresentações culturais, murais com informações históricas. “Todos os professores se empenham na realização desse projeto, não somente eles, mas os alunos também gostam bastante” (FILHO, 2020) ressalta o diretor José Filho.



Imagem 04: Apresentação artística de dança típica.

Fonte: Arquivo da Escola (2013)

As danças e a capoeira eram de responsabilidade do docente que ministrava a matéria de educação física. Muitas vezes as turmas ficavam divididas entre meninos e meninas, as meninas tinham como preferencia a dança, enquanto os meninos optavam pela capoeira. Essa divisão não era uma regra, mas a mesma ocorria devia à liberdade de escolha de cada educando. O município de Gurupi conta com uma quantidade significativa de grupos de capoeira, no dia culminância do projeto o diretor convida alguns desses grupos para estarem se apresentando e para que as pessoas envolvidas no projeto possam ter um contato maior com o esporte.



Imagem 05: Apresentação de Capoeira.

Fonte: Arquivo da Escola (2016)

Os instrumentos musicais eram confeccionados utilizando materiais recicláves e de fácil acesso. Eram utilizados materiais como garrafas pet, pedras, fitas, barbantes, madeiras, potes de condimentos vazios, etc, os instrumentos eram confeccionados pelos discentes com o auxilio do professor em sala de aula.



Imagem 06: Instrumentos musicais confeccionados pelas crianças.

Fonte: Arquivo da Escola (2016)

A imagem a seguir pode parecer ingênua, mas, ao analizá-la um pouco mais, percebe-se que há uma grande problemática envolvida. O ato da criança branca pintar o rosto da criança negra tráz a tona a ideologia do branqueamento, onde, tudo o que se relacionava aos negros e à sua cultura, era consderado sujo e impuro. Os simpatizantes dessa ideologia acreditavam que o branqueamento seria o recurso mais “eficaz” para a “controlar” o excesso de negros no país.



Imagem 07: Apresentação Infantil.

Fonte: Arquivo da Escola (2016)



Imagem 08: Máscaras Africanas.

Fonte: Arquivo da Escola (2019)

Esse empenho e participação pode ser compreendida a partir da Imagem 09, onde tem-se uma noção do envolvimento, não só dos professores e educandos, como também dos demais servidores e da comunidade. Alguns dos pratos apresentados pelas crianças foram produzidos na própria cantina da escola, com a ajuda das merendeiras e dos seus responsáveis.



Imagem 09: Crianças da Pré-alfabetização apresentando pratos típicos afro-brasileiros.

Fonte: Arquivo da Escola (2013)



Imagem 10: Pratos típicos afro-brasileiros.

Fonte: Arquivo da Escola (2013)

Mas, apesar da grande abrangência que o projeto tem, pouco se fala sobre as religiões de matrizes africanas. O diretor afirma que o tema é abordado durante as aulas de Ensino Religioso[2], indaguei sobre a aceitação por parte dos pais dos alunos visto que, a grande maioria das famílias, tanto do setor como dos arredores de onde a escola está localizada, serem cristãs. Diante de tal questionamento ele ressalta que não há resistência por parte dos familiares, uma vez que, os educadores não aprofundam no assunto, faz-se apenas um apanhado de informações a respeito das manifestações religiosas que tem

2 Segundo a LDB "O **ensino religioso**, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de **ensino** fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural **religiosa** do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo." Fica claro que é importante respeitar a diversidade cultural e religiosa no Brasil e que não se deve entender esta como uma forma de catequização desta ou daquela religião.

como matriz as religiões africanas.



Imagem 11: Discente vestida de Baiana.

Fonte: Arquivo da Escola (2019)

Um outro problema que pude perceber foi o despreparo por parte de alguns docentes. Na culminância que aconteceu no ano de 2017, uma das professoras praticou o tão problemático ‘blackface’[3] . De acordo com o site da BBC (2019, pg. 01), a prática se deu início por volta de 1830, nos teatros e shows de Nova York, durante as apresentações “atores brancos usavam tinta para pintar os rostos de preto em espetáculos humorísticos, se comportando de forma exagerada para ilustrar comportamentos que os brancos associavam aos negros” (BBC, 2019, pg. 01).



Imagem 12: Professora fazendo ‘blackface’.

Fonte: Arquivo da Escola (2017)

3 Blackface: Prática onde uma pessoa de pele clara se pinta para representar personagens de descendência africana.

O motivo da prática ser tão polêmica e ofensiva, é o fato da mesma semear características negativas relacionadas aos negros e ter cunho extremamente racista. A professora em questão estava “fantasiada” da personagem “Nega Maluca”, que é uma representação totalmente estereotipada da mulher negra, descabelada, de grandes lábios vermelhos e sempre sorridente.

Acredito que a educadora não agiu por maldade e sim por ignorância. Esse constrangimento poderia ter sido evitado se houvesse um estudo e um maior preparo por parte do corpo docente em relação a todos os pontos referentes às questões culturais e raciais.

5 I CONCLUSÃO

Com base nos estudos levantados e na análise feita acerca do Projeto: Homens Conscientes: Educação sem cor, percebemos que, ainda há inúmeras barreiras a serem ultrapassadas para que a Lei nº 11.645/2008 seja posta em prática por completo. Para ultrapassarmos essas barreiras precisamos reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no território nacional, bem como respeitar as diferenças raciais e socias que formam o nosso país.

Após 13 anos da promulgação da Lei que altera a LDB, notamos, ainda, o despreparo e receio por parte dos docentes em relação a questões religiosas e até mesmo raciais, como podemos reparar no caso do ‘blackface’. Isso acontece em decorrência de uma formação acadêmica mais antiga, de antes da implementação da Lei nas redes de ensino, onde o assunto não era trabalhado dentro das faculdades de licenciatura, assim, os docentes não tinham contato com temática e, em consequência, não tinham embasamento para trabalhá-la em sala de aula.

Muitos mitos, prejulgamentos e intolerância precisam ser rompidos para que os valores e princípios sociais sejam respeitados e para que se haja um verdadeiro, e completo, ensino da História e Cultura Africana e Indígena dentro das escolas brasileiras.

A escola é vista como um espaço de aprendizagem e compartilhamento, ela tem um papel fundamental na formação de opinião dos educandos e, trabalhar essa temática dentro da sala de aula, contribui para a construção de um olhar mais amplo, humanizado e liberto das ideologias e mentalidades discriminatórias que assolam a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BBC News. **O que é ‘blackface’ e por que é considerado tão ofensivo?** 2019. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/geral-49769321 > Acesso em: 1°/02/2021.

BERUTTI, Ana Karenina. **Lei sobre ensino de história afro-brasileira ainda enfrenta obstáculos.** 2019. Disponível em: < https://maiseducacao.uai.com.br/2019/09/09/lei-sobre-ensino-de-historia-afro-brasileira-ainda-enfrenta-obstaculos/ > Acesso em: 18/11/2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.136, de 2013. Lei Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm > Acesso em: 30/11/2020.

FILHO, José. **Entrevista sobre Práticas de ensino de cultura e história afro-brasileira e africana. Entrevista concedida a Ana Beatriz Barreira Leite**. 2020.

IBGE. Agência de notícias. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos > Acesso em: 13/01/2021.

LIMA, Miguel. **A Trajetória do Negro no Brasil e a Importância da Cultura Afro**. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_nonografia.pdf > Acesso em: 23/11/2020.

SOUZA, José Clécio da Silva. **História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar.** 2018. Disponível em: < https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/histria-da-frica-e-cultura-afro-brasileira-desafios-e-possibilidades-no-contexto-escolar > Ac

CAPÍTULO 11

METODOLOGIA INTEGRATIVA CRIATIVA EM ARTE

Data de aceite: 01/06/2021

Ana Amélia de Araújo Maciel
Universidade Federal do Pará – UFPA,
Faculdade De Música
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/3871025040600165

RESUMO: O artigo trata de apresentar um recorte de um estudo desenvolvido pela autora, junto a uma turma de 28 alunos, dentre eles, um aluno cego, do curso Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Pará, no período de agosto à novembro de 2019, denominado Metodologia Integrativa Criativa (MIC). Teve como objetivo, desenvolver uma metodologia integrativa criativa em Artes. É uma Pesquisa-Ação, de abordagem qualitativa, e que teve como resultado o produto de pintura em tela e música, relacionadas à linhas teóricas estudadas na disciplina Psicologia Aplicada à Música. A metodologia foi aplicada e alcançou seus objetivos, tendo como produto produção de textos; telas pintadas à mão, e composição musical relacionadas às linhas teóricas estudadas na disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Ensino-aprendizagem. Inclusão. Metodologia. Integração. Criatividade.

CREATIVE INTEGRATIVE METHODOLOGY IN ART

ABSTRACT: The article is a slice from a study developed by the author with a class of 28 students, one of them blind, from the Music undergraduate program at Universidade Federal do Pará between August and November 2019. The program was named Metodologia Integrativa Criativa (MIC). It's purpose was to develop a creative-integrative approach to teaching Arts. It's an Action-Research, with a qualitative approach, and the end result was a product of canvas painting and music associated with the theories studied on the Psicologia Aplicada à Música course. The methodology was successfully applied and reached its goals, producing texts, canvas paintings, and musical compositions related with the theoretical lines of study studied on the course.

KEYWORDS: Art. Teaching-learning. Inclusion. Integration Methodology. Creativity.

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de licenciaturas seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam os caminhos a serem trilhados na concepção de Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPPC), onde, uns dos itens a ser apresentado, é a Metodologia de Ensino.

O Artigo trata de uma experiência desenvolvida durante aulas no curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em que a autora buscava resposta para o seguinte problema:

Como integrar conhecimentos de forma prazerosa com geração de produto em Arte? Esse foi o desafio para o ensino da disciplina

Psicologia Aplicada à Música, onde eu busquei desenvolver pesquisa para a criação de uma metodologia, por mim denominada Metodologia Integrativa Criativa (MIC). Experiência essa, que se juntou à outras experiências que tenho desenvolvido ao longo de 11 anos de estudo sobre o assunto.

Como ensinar de forma integrativa e criativa gerando produto, nos cursos de Arte? Como desenvolver metodologias compatíveis com o assunto selecionado? – São questões que permeiam o fazer docente, e que buscam contemplar o previsto no Projeto Político Pedagógico de Curso, sobre o processo ensino-aprendizagem.

O objetivo geral deste Artigo é: apresentar a Metodologia Integrativa Criativa, aplicada à Arte.

A metodologia da pesquisa, é uma Pesquisa-Ação, à luz de Thiolent (2018) por a pesquisadora desenvolver um papel ativo nos fatos investigados, e interagir com a turma investigada, em busca de solução ou esclarecimento para os problemas objeto da pesquisa. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida no período de agosto à novembro de 2019, com alunos do terceiro período do curso de Licenciatura em Música, da UFPA.

> A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a descrição de dados obtidos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador, com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

2 | METODOLOGIA INTEGRATIVA CRIATIVA - MIC

A Metodologia Integrativa Criativa – MIC nasce da minha curiosidade em pesquisar e desenvolver estudo de forma integrada com outros conhecimentos, que instigue alunos e professores a criar produtos que possam tornar significativo a construção do conhecimento. Levando também em consideração o objetivo de que os cursos de Licenciaturas devem capacitar profissionais professores para atuarem na educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular, propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento; dentre essas dimensões estão o conhecimento das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, como “linhas maleáveis” que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola.

Neste cenário, quis constatar as possibilidades do desenvolvimento da MIC em Artes.

Momento 1- Aula expositiva dialogada; leitura e interpretação de textos de forma contextualizada; roda de conversa. Produção de texto escrito sobre os autores estudados. Socialização e avaliação dessa parte do processo.

Considerei para esse momento, a dimensão **Criação** (BNCC) que trata de uma

atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética e sentimentos, ideias, desejos e representações em processos. Essa dimensão, refere-se ao aprender o que está em jogo durante o fazer artístico.

Momento 2- Motivação para a criação de telas compatíveis com a linha teórica escolhida pelo aluno; organização do ateliê para uma oficina de pintura em tela; aquisição e organização do material para a produção da arte. Execução da pintura em tela de acordo com a linha teórica escolhida pelos alunos. Avaliação dessa parte do processo.

Para esse segundo momento, mesmo considerando as outras dimensões constadas na (BNCC) ative-me à dimensão **Expressão**, pela possibilidade de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de "procedimentos artísticos". Assim como também, à dimensão **Reflexão**, para não perder de vista o conhecimento teórico estudado na disciplina, e que se integrariam às produções artísticas, e suas linguagens.



Figura 01 – Oficina de pintura

Pintar, desenhar expressa sentimentos, estimula a criatividade, absorve o tempo, ocupa a mente, exercita a concentração, a integração, proporciona a sensação de conquista, realização.

Momento 3- Motivação para a criação de música para a tela criada.

Nesse terceiro momento está contemplada a dimensão **Fruição**, que segundo a

(BNCC) refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante participação em práticas artísticas e culturais.

Para o produto musical foram considerados os seguintes critérios: afinidade com a linha teórica; tempo de 30 a 60 segundos para cada tela; criação musical. Avaliação dessa parte do processo.

O músico catalão, Savall (2007) em uma entrevista para o Jornal “El País”, disse que a música serve para recordar e preservar muita coisa, dentre elas, “alimentar o espírito e conservar a gana de viver, a paz, e recordar nossa história, que em outras épocas havia gente maravilhosa, que havia coisas muito boas, e que se não recordarmos se perde para sempre.”

Associando o pensamento de Savall (2007) à psicologia da arte, encontramos em Vygotsky (1999) luz para a compreensão sobre a importância das funções psicológicas para a produção da obra de arte.

> Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar a arte. Para tanto, não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. (VYGOTSKY, 2009, p.314).

Portanto, essa invocação quanto à técnica e à emoção, envolve também percepção e imaginação para alimentar a criatividade, que segundo Vygotsky (1999) está a transformar o material comum, em nova forma, compondo uma síntese inédita, onde estão reveladas as funções psicológicas superiores, e que por meio de processo de **fruição, inspiração, acompanhamento**, se incorporarão ao plano individual do criador da obra.

Na turma temos um aluno cego total, o planejamento foi adaptado para que ele participasse de todo o processo, dentro das suas possibilidades. Planejei uma visita à um espaço verde, para que aluno sentisse a temperatura e formas da grama, capim, tajá, árvores de vários portes, sentisse o vento, escutasse o canto dos pássaros, ruídos, o vento nas folhas das árvores...; depois disso, a pedido do aluno, levei-o até a sala dos professores para ele contar o que ele havia percebido no ambiente ao ar livre. Como o aluno não poderia retratar em desenho o que ele sentiu, perguntei a ele, o que ele gostaria que eu retratasse em uma tela. A partir de seu relato, eu e outro aluno, criamos uma tela tátil para que ele fizesse sua criação musical.

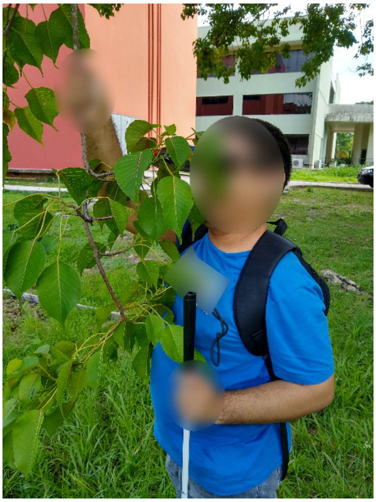


Figura 02 a – Aula de campo



Figura 01b –Tateando a tela para a produção

A partir do relato do aluno, pedi para ele escolher a linha teórica que ele gostaria de trabalhar para a composição musical, ele escolheu a Sinestésica (Gardner) e eu também o inseri à Inteligência Musical.

A figura (02- a) mostra o aluno em campo de pesquisa; a figura (02- b) mostra o aluno tateando a tela que ele pediu para ser retratada para ele fazer a composição musical. Para a composição musical, integramos a atividade com o professor de flauta Prof. Jonathan Miranda, que orientou o aluno para a criação musical, usando o instrumento flauta doce, incluindo sons da natureza: canto de pássaros, sons do vento no arvoredo, expressou a alegria de sentir a forma da folha de tajá até então desconhecida para ele, e foi executada em 40”. Para a execução da música, desligamos as luzes do auditório, todos aplaudiram como se a apresentação do aluno tivesse sido concluída com o tateamento da tela, foi quando ele começou a tocar, um silêncio profundo se estabeleceu no ambiente, só a sua música se espargiu no ambiente.

Segundo Gardner, Inteligência Musical é aquela que que diferencia sons, ritmos, tons e timbres;

A Inteligência Sinestésica, coordena mente e corpo.

Encontrei, no pensamento de Bru (2008, p.7), orientações que podem ser aplicadas à (MIC) em Artes, quando ele nos fala sobre a seguinte concepção:

> a) Um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão à essa concepção, acrescentemos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico não é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos.

A forma como Bru aborda sobre as concepções acima citadas, permite refletir sobre a flexibilidade que o "método pedagógico" concede. Permite, adequar o planejamento, a partir das observações, escutas e manifestações que se dão no processo.

Considero importante, que os objetivos deixem espaço para desafios, que podem criar corpo a partir do desenvolvimento do processo, sem perder de vista o planejamento. Porque isso? - Para dar espaço à revelação criativa, que no dizer de Prosser (2009) "A leitura de uma obra de arte, depende do que conhecemos sobre aquilo, para que se possa entender". Para isso, o professor precisa saber observar, ouvir, refletir sobre a voz do outro, como nos diz Delors (2018) "manifestando sua curiosidade e abertura de espírito". Esse pensamento de Delors chama o professor ao diálogo, à reflexão sobre a sua prática e ao desenvolvimento do processo (ensino-aprendizagem) para a construção do conhecimento. De quem? – Do meu, do seu, do nosso; e essa construção do conhecimento coletivo poderá nos possibilitar emoções; emoções de alegria, prazer, realização, e nos impulsionar ao desafio da construção de novos conhecimentos, com autonomia, sem a "bengala" do professor.

Momento 4– Produto da MIC - Organização da I Mostra de Música e suas interfaces do curso de Licenciatura em Música da UFPA. (Fig. 03)

Essa Mostra, foi a permissão que o "método pedagógico" Bru (2008) concedeu durante toda a realização do processo da pesquisa-ação, que inicialmente, teve como objetivo, desenvolver o experimento da Metodologia Integrativa Criativa (MIC) em Artes, no ensino da Psicologia Aplicada à Educação Musical. Dessa forma, integramos diferentes linguagens: produção de textos; artes visuais, música.

As banquetas para partituras de música, deram lugar às telas (Artes Visuais), (Fig. 04).



Fig. 03 – Chamada para a Mostra

https://www.facebook.com/573950379462511/videos/2039736622739261/?__so__=permalink&__rv__=related_videos&ref=tahoe

> O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo: passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimento mas aquele que ajuda seus alunos a encontrar, organizar, e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2018, p.152).

As colocações de Delors, acena para uma nova forma de relação professor-aluno, que no desenvolvimento do processo se tornam partícipes da construção do conhecimento, cabendo ao professor orientá-los, motivá-los diante do ato do conhecimento, para que ambos se realizem e possam descortinar novas realizações, novas possibilidades para o desenvolvimento integral do cidadão.



Fig.04 – Exposição de Pintura em Tela

Na pesquisa-ação, a observação, a motivação e a avaliação do processo foram fundamentais para o desafio de cada etapa em busca da concretização da MIC.

Ao final de todo o processo, os alunos manifestaram-se motivados a produzir. Quatro alunos junto com a professora, apresentaram artigo sobre como **aprender** com metodologias inovadoras, no Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. ABEM. (MACIEL; et al, 2019)

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível aplicar a MIC, em Arte, em todas as etapas do planejamento, porque os

alunos se comprometeram, se envolveram na curiosidade de interpretar e contextualizar as linhas teóricas estudadas. A motivação para a criação de telas, também em material tátil (fig. 2a – 2b), a partir da seleção de uma linha teórica, impulsionou-os à criação da música para cada tela, o que culminou com a apresentação da I Mostra de pintura em tela, música e suas interfaces (fig.4).

Assim, considero o planejamento fundamental para o alcance de objetivos, em que pude fazer a intercessão com o pensamento de Bru (2008) Um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. A avaliação foi realizada em todas as etapas do processo.

A culminância da pesquisa, com apresentação para a comunidade, permitiu uma avaliação final positiva diante dos relatos e da alegria dos alunos e dos visitantes da Mostra. Tivemos como repercussão, solicitação para apresentações e oferta de oficina para professores e alunos.

Quatro alunos junto com a professora, apresentaram artigo sobre a MIC, como aprender com metodologias inovadoras, no Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. ABEM. (MACIEL; et al, 2019).

A Metodologia Integrativa Criativa (MIC), é uma possibilidade de relacionar teoria à prática de forma integrativa com outras linguagens, propicia aprendizagens significativas, é motivadora, desperta a curiosidade, gera produto, e pode ser aplicada na Educação Básica, em qualquer curso desde que bem planejada e orientada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2018.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente a Teoria das inteligências Múltiplas.** São Paulo: Artmed, 2002.

GODOY, Arlinda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

LA TALLYE, Yves de. **Teorias Psicogenéticas: Wallon, Piaget, Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2014.

MACIEL, Ana Amélia Araújo de; PEREIRA, Jonatas da Silva; SILVA, Juliana Andressa Vilhena da; LIMA, Simone Larissa Silva. **TEORIAS DA APRENDIZAGEM, PINTURAS EM TELAS, E COMPOSIÇÕES MUSICAIS: um relato de experiência da disciplina Psicologia e Desenvolvimento da Aprendizagem aplicada à Educação Musical, e sua culminância**. In: ANAIS do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. ISSN Online: 2526-5857 ABEM, v.3, 2019. http://abemeducacaomusical.com.br>anais_congresso/v3/index.html

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009

SAVALL, Jordi. Entrevista. **La vida, com quatro recomendaciones.** https://elpais.com/diario/2005/08/07/domingo. Acesso em 14/01/2020.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VYGOTSKY, L. S, **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 12

AS ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PONTO DE CULTURA JOVENS PESQUISADORES

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 15/03/2021

Dálete Lima de Souza
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP
Pradópolis – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/0385210731982676

Érika de Andrade Silva
Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP
Universidade de Franca – UNIFRAN
Ribeirão Preto – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/4824742424100040

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi verificar se as atividades musicais desenvolvidas na Oficina de Canto Coral contribuíram para a educação das relações étnico-raciais a partir da visão dos participantes. Os fatores que compõem a problemática são a educação contemporânea; o despreparo do(a) professor(a) no processo da formação docente; a falta de materiais e a falta de elaboração de estratégias no campo da educação musical para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Alguns conceitos abordados no referencial teórico foram identidade, desenraizamento e conscientização a partir de autores como Petronilha Silva (2000), Hall (2006) e Freire (1967) (1979). A pesquisa de caráter qualitativo, contou com a participação de 12 crianças e adolescentes entre 7 e 18 anos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, diários de campo e diálogos com os participantes. Concluiu-se que a educação das relações étnico-raciais acontece em um processo contínuo e permanente e as estratégias musicais favoreceram diálogos, reflexões e ações promovendo a conscientização e o direito a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das relações étnico-raciais. Educação musical. Identidade.

MUSIC EDUCATION STRATEGIES FOR PROMOTING ETHNIC-RACIAL RELATIONS AT THE JOVENS PESQUISADORES CULTURE POINT

ABSTRACT: The research's objective was to verify if the musical activities developed at the Choir Singing Workshop contributed to the education of ethnic-racial relations under the participants' perspective. The factors that make up the problem are contemporary education; the unpreparedness of the teacher training; the lack of materials and the lack of elaboration of methodology in the field of musical education for the Education of Ethnic-Racial Relations. Some concepts addressed in the theoretical framework were identity, uprooting and awareness based on authors such as Petronilha Silva (2000), Hall (2006) and Freire (1967) (1979). The qualitative research was held with the participation of 12 children and teenagers between 7 and 18 years old. Data collection was carried out through semi-structured interviews, field diaries and dialogues with the participants. It was concluded that the education of ethnic-racial relations takes place in a continuous and permanent process and the musical strategies provided dialogues, reflections and actions promoting awareness and the right to diversity.

KEYWORDS: Education of ethnic-racial relations. Musical education. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha do tema da presente pesquisa ocorreu através da experiência obtida como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2017 contemplando a Educação das Relações Étnico-Raciais nas atividades. Junto a isto há a análise da construção da identidade negra da primeira autora a partir das referências não oferecidas da cultura africana e afro-brasileira no processo da sua formação escolar em oposição as experiências vividas por ela em projetos sociais.

Baseada nessas vivências, surge uma inquietação em relação à falta de acesso por parte dos estudantes aos conhecimentos sobre as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras para os alicerces da cultura nacional bem como compreender os fatores que compõem a problemática da inserção de discussões sobre o racismo dentro da educação escolar. São eles: a educação contemporânea que valoriza o produto final no ingresso ao mercado de trabalho e vestibulares em detrimento de tais reflexões; o despreparo do(a) professor(a) no processo da formação docente; a falta de materiais que por muito tempo foi um grande empecilho e começou a ser suprimido depois da promulgação da Lei 10.639/2010 seguida das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a elaboração de materiais de apoio, junto a isso, a falta de elaboração de estratégias no campo da educação musical que colaborem na utilização crítica e reflexiva do vasto conteúdo musical africano, afro-brasileiro e indígena existente.

A partir disto a pesquisa propôs investigar a educação musical como ferramenta de promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Oficina Canto Coral do Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores. Buscou-se por meio do tema "Identidade" sugerido aos participantes, explorar a Educação Musical e suas possibilidades de relação com a temática a fim de promover a patamares mais profundos de discussão, bem como a promoção de ações como esta dentro de espaços de educação não-formal como se caracteriza o Ponto de Cultura.

2 | BREVE ESCLARECIMENTO SOBRE OS CONCEITOS

Simone Weil (1943/1996, p. 411 apud BUSNARDO, 2003, p.33) define o enraizamento como "a necessidade que todo ser humano possui de ter uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro".

O desenraizamento então "partindo de diferentes contextos, pontos de vista e em datas distintas, expropria seres humanos, transformando jeitos de viver e de ser, impõe papéis sociais adversos, recompõe identidades" (WEIL e HALL, 1979, 2003 apud OLIVEIRA et al, 2005, p.4).

A diáspora[1] dos povos africanos gerou entre muitos resultados devastadores, o desenraizamento. Para melhor compreendermos:

> A experiência do tráfico e da escravidão dos africanos para as Américas durante quatro séculos está entre as mais dolorosas práticas sociais que provocaram desenraizamento, exigiram a criação de novas raízes, o que só foi possível graças aos valores de refúgio oriundos das tradições primeiras (MEMMI, 1977 apud OLIVEIRA et al, 2009 p.4).

Nos remete, a partir da análise desta citação, o quanto foi manipulada/distorcida a real história desses povos e ainda é, e que para além da dor física, sofreram um ato de desumanização, negando-os qualquer direito a sua identidade, cultura e humanidade. Imersas no processo de ruptura com suas origens e na busca pela identificação com a cultura dominante, os africanos mergulharam tão profundamente na construção do Brasil, que deixaram de serem eles, para serem nós, os brasileiros (RIBEIRO, 1995).

A inferiorização de brancos sobre negros, europeus sobre africanos, construiu o que compreendemos hoje como racismo. A partir da exploração física, mental, emocional e humana em todos os seus aspectos, o racismo em sua prática, culpabiliza os que se sentem, dentro de um sistema opressivo, responsável por sua situação social, alimentado por todas as condições impostas no processo da diáspora, da escravidão e da abolição da escravatura e hoje se perpetuam de outras formas. Hélio Santos define que:

> O racismo parte da suposição irracional da superioridade de um grupo racial sobre outro. É também a crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual próprios. No passado, algumas teorias, supostamente científicas, tentaram elaborar uma hierarquia racial onde alguns grupos predominavam sobre outros. Nada disso conta com o apoio da ciência autêntica, que jamais autorizou esse entendimento. O racismo é uma construção dos homens. É, portanto, ideologia. (SANTOS, 2001, p.03).

Partindo desta premissa, podemos compreender como se deu a construção de identidades afro-brasileiras. Estas que necessitaram - e necessitam - ter acesso as suas memórias, suas histórias, para assim restituírem suas raízes, construírem e reafirmarem suas identidades intrínsecas a luta contra o racismo.

Compreender-se-á que o processo de construção de identidades afro-brasileiras se dá a partir da reflexão acerca dos questionamentos em torno da história social do Brasil, das identidades indígenas, africanas e afro-brasileiras que compõe este complexo emaranhado e dos resquícios que permanecem nestas através dos tempos. Neste sentido o processo de conscientização de Paulo Freire contribui para o aprofundamento necessário na compreensão da relação entre construção de identidades negras e a luta contra o racismo.

Nas palavras de Paulo Freire:

> A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem

1 Diáspora africana: "conjunto de comunidades de afrodescendentes em diferentes continentes" (MOORE, 2013, p.294)

> sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, p.26).

A conscientização então, nos torna sujeitos conscientes de nossa própria história, subsidiando a luta contra as opressões sofridas, dando suporte a construção de novos caminhos. Através da educação, a conscientização torna possível a correção dos problemas históricas de opressão. A necessidade de um processo educativo para as relações étnico-raciais se basta na perpetuação de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Segundo a professora Nilma Lino Gomes, as relações étnico-raciais:

> São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p.22).

São, portanto, relações que fizeram de nós – os brasileiros – o que somos hoje: povos miscigenados, de cultura e culturas mergulhadas na diversidade, nos resquícios dos processos educativos colonialistas.

Observa-se que a construção de identidades se dá também através da construção de saberes, da memória coletiva, cultural e nacional. É possível analisar na sociedade atual (pós-moderna) que as identidades individuais não são mais fixas e predestinadas como a muito se viu nos séculos XVII e XVIII durante a escravidão, onde portugueses compunham a soberania nacional, enquanto indígenas eram catequisados e africanos considerados "sem alma". Segundo Hall (2006):

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente (grifo meu). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.12).

Podemos dizer então que conforme transcorre o tempo, a história, as identidades são alteradas. Discorrendo sobre este tema, podemos assimilar este processo de afro-brasileiros (as) se reconhecerem e afirmarem sua identidade étnico-racial a partir de trabalhos como este, que buscam valorizá-los como frutos de uma herança cultural e nacional presente.

A educação musical possibilita, entre muitos outros aspectos, contribuir nos processos educativos que têm entre seus objetivos a reflexão crítica. Dentre as muitas possibilidades destacamos algumas como o envolvimento na construção da identidade, as relações com o eu e o(s) outro(s) através da inventividade, contato com acervos

musicais de diferentes culturas e mais profunda análise, a cultura de povos historicamente desvalorizados consonante ao que se pretende nesta pesquisa. Para Kraemer (2000 apud KLEBER, 2006, p.33) "as posições e convicções políticas influenciam na definição de objetivos e concepção de educação musical direcionando a forma e conteúdo musicais, metodologias e valores culturais".

Contudo, nem sempre há abertura para diálogos acerca de temas como a Educação das Relações Étnico-Raciais. Este se faz mais complexo dentro de espaços de educação formal como se caracteriza a escola regular. Entretanto, na educação não-formal, há maiores possibilidades de construção de atividades que fomentem tais discussões acerca das relações étnico-raciais, pois pelo seu caráter intencional, porém fora do contexto escolar, proporciona aos educadores atuantes neste espaço, maior liberdade para a escolha de conteúdos, materiais e abordagens sendo entendida como prática social intrínseca às sociedades.

A música neste contexto tem significativa influência sobre os que dela se apropriam buscando a transformação de realidades desiguais e a (re)construção de identidades individuais e de grupos. SHEPERD e WICKE (1997, p.194 apud KLEBER, 2006, p.28) definem "música como uma prática social[2] e cultural e, portanto, descartam o entendimento da música como qualquer outro artefato cultural".

Podemos conceber a ideia de que a música – em específico a educação musical – como prática social têm função preponderante na construção de saberes de si e do mundo, oportunizando a compreensão e reflexão crítica no processo da construção das identidades, através do vasto conteúdo musical, suas estratégias, pedagogias e didáticas. Neste sentido, o Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores, sendo um projeto de caráter crítico-político, proporciona espaços para as oficinas que o compõem – dentre elas a Oficina de Canto Coral – a elaborar estratégias por meio da educação musical para se atingir objetivos correspondentes.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho tem como base as pesquisas bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas possibilitando aos sujeitos envolvidos flexibilidade na dinâmica perguntas/respostas.

O Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores foi escolhido para a realização da pesquisa por ser um espaço de arte, cultura e educação, atendendo a comunidade com atividades gratuitas. É também um espaço adequado para a pesquisa uma vez que atende

2 Para melhor entender, ler OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; JUNIOR, Luiz Gonçalves; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker. **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. UFSCar, SP, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf.

diferentes faixas etárias e classes sociais e onde a primeira autora atua na Oficina de Canto Coral na condição de professora realizando pesquisa neste espaço.

A pesquisa foi realizada com 12 alunos participantes da Oficina de Canto Coral do Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores com idades entre 7 e 16 anos. Como critério de inclusão dos colaboradores da pesquisa, os mesmos deveriam ser participantes da Oficina de Canto Coral do Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores. Todos nomes dos participantes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP em 24 de outubro de 2018, número do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 90573318.7.0000.5498.

4 I ATIVIDADES – AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

As atividades aqui descritas foram selecionadas a partir da análise da relevância histórica, social e musical das cançõs "Nkosi Sikelel iÁfrica – Hino Nacional da África do Sul", "Benke – Milton Nascimento" e "Senhora Santana – cantiga folclórica do Vale do Jequitinhonha". A abordagem contextualizada e a aprendizagem significativa favoreceram a atribuição de significados do grupo a esta experiência. Estas foram selecionadas a partir da análise da relevância histórica, social e musical para o grupo. O tema "Identidade" foi desenvolvido por meio das seguintes estratégias:

- "Valorização da expressão cultural africana" através da canção "Nkosi Sikelel iÁfrica – Hino Nacional da África do Sul";
- "Discussão acerca das lutas indígenas pelo reconhecimento de seus saberes através da canção Benke – Milton Nascimento"
- "Valorização dos sujeitos oriundos de comunidades remanescentes de quilombos utilizada na canção Senhora Santana – Canção folclórica do Vale do Jequitinhonha".
- A canção "Nkosi Sikele L'iÁfrica – Hino Nacional da África do Sul" em tradução para o português significa "Deus Abençoe a África". Simboliza a luta e esperança dos africanos e afro-americanos nos protestos e manifestações durante o período de segregação conhecido como Apartheid[3]. Esta foi a primeira canção apresentada aos participantes pelo fato do contato dos participantes da pesquisa ser com canções provenientes de outras culturas e dialetos, buscamos aproximá-los de forma gradativa.

Inicialmente, foi realizada uma contextualização da história da canção, como o local de origem e a simbologia. O primeiro passo foi apresentar diferentes arranjos da obra, para assim estimular a apreciação e a percepção musical de diferentes arranjos e

3 Letra e tradução disponível em: http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/africa-do-sul-conheca-o-emocionante-hino-nacional-cantado-em-cinco-linguas

instrumentações. Depois, decidimos incluir no repertório.

Trabalhamos durante algumas semanas apreendendo a letra, seus significados e a melodia. Quando estes estavam seguros, foi proposto um desafio para que os participantes criassem seu próprio arranjo.

Por ter sido a primeira canção trabalhada, houve mais dificuldade em promover discussões abertas e profundas, pois ainda não havia abertura dos participantes. Desta forma, buscou-se fomentar os aspectos musicais de forma ampla: Apreciação de diferentes arranjos, estudo da letra e melodia e estimulo para construírem ideias para o arranjo. Percebeu-se que desta forma, as próximas atividades foram melhores trabalhas, já sentindo mais abertura por parte dos participantes.

Estas estratégias colaboraram para o aprimoramento musical (sendo ela cantada em dialeto africano), bem como para despertar o sentimento de pertencimento e identificação com o povo negro através da música e na intepretação das canções, que necessariamente motivavam a pensar criticamente, alinhando-se aos conceitos de identidade e enraizamento articulados com a prática.

Composta por Milton Nascimento, a canção “Benke”, é uma homenagem ao menino indígena de mesmo nome que aos 12 anos foi escolhido para representar seu povo Ashaninka e todos os caciques de tribos indígenas na Rio-92, a conferência mundial sobre clima. Sua fala enalteceu os conhecimentos do povo da floresta e propôs um modelo de comunhão de saberes entre cientistas e indígenas[4].

Utilizando caixa de som, reproduzimos a canção “Benke” para ser apreciada e estimular a percepção musical. Para a promoção da discussão seguinte, deixamos a canção ser reproduzida em volume mínimo na caixa de som enquanto foi lido o discurso de Benke.

Observou-se no diálogos entre os participantes, que a compreensão acerca da canção e do texto se desenvolvem sobre os vários materiais utilizados no dia a dia e que são oriundos da natureza a partir da visão da destruição do meio ambiente pelos homens. Para além a compreensão que os mesmos têm sobre o início da relação de poder/opressão entre portugueses e indígenas e o conceito de “raças” demonstraram conhecimentos do senso comum sobre a história da construção do Brasil. Na análise da transcrição ocorrida durante o processo foi possível perceber que a falta de acesso ao conhecimento produzido por sujeitos historicamente marginalizados – africanos, afro-brasileiros e indígenas neste caso – não possibilita a construção do (re)conhecimento em relação as estas produções, fomentando as desigualdades existentes o que influencia diretamente na compreensão dos mesmos sobre o inerente papel desses sujeitos nas estruturas socias e na construção das identidades individuais e coletivas.

Senhora Santana – cantiga folclórica do Vale do Jequitinhonha[5]: Busca valorizar

4 Letra da canção disponível em: https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47418/

5 Letra disponível em: https://www.letras.mus.br/coral-das-lavadeiras-de-almenara-e-carlos-farias/senhora-santana/

a cultura dos remanescentes do Vale do Jequitinhonha - MG, migrantes na cidade de Pradópolis, que tiveram sua história apagada. Quando contada, a história da cidade de Pradópolis – SP não foi reconhecida a importância desses migrantes na construção das grandes usinas de cana de açúcar e moendas de café que sustentaram (e sustentam) a economia das cidades da região de Ribeirão Preto[6]. A pessoa responsável por preparar a alimentação para os participantes do projeto Jovens Pesquisadores, Dona Carmem, está entre esses muitos migrantes que em busca de melhores condições de vida vieram para Pradópolis.

Na ocasião da escolha da música, Dona Carmem foi convidada a cantar junto com os participantes da Oficina de Canto Coral esta canção, pois sendo ela oriunda do Vale do Jequitinhonha, foi também uma lavadeira que entoava canções durante o trabalho na beira dos rios. Quando feito o convite, Dona Carmem disse que gostaria muito, mas tinha o compromisso de cuidar de sua mãe já centenária e por isso não poderia participar dos ensaios. Porém, alguns minutos depois ela retornou com sua mãe. Os participantes muito empolgados com a presença delas, começaram a fazer perguntas sobre sua história.

A partir das várias histórias que Dona Carmem relata para os participantes sobre as condições de vida no Vale, percebe-se que mesmo distante, há muito conhecimento sobre a cultura local a partir da memória afetiva e da identidade de Dona Carmem que fala com pertencimento sobre os procedimentos, o modo de falar, os costumes e o sentimento de coletividade.

Na análise dos áudios da conversa entre os participantes e Dona Carmem percebe-se que o sentimento de deslocamento que ela sente ao sair de Minas para vir à Pradópolis, se assemelha ao conceito de desenraizamento. Os participantes relacionaram a experiência relatada por ela com as histórias de seus familiares e buscaram relembrar qual o local de origem deles.

Dona Carmem, assim como muitos migrantes, vieram em condições desumanas para trabalhar como “boia-fria”. Eram estimulados pelas inúmeras propagandas da época a vir para “Califórnia brasileira” (Ribeirão Preto) onde encontrariam trabalho bem remunerado e condições para a ascensão social.[7] Mas o que se vê é um cenário contraditório onde famílias inteiras se deslocam de seu lugar de origem e encontram inúmeras barreiras sociais nos campos da saúde, educação, moradia e socialização. Indentifica-se o processo de desenraizamento e suas ramificações ao passo que conforme Dona Carmem se apropria de sua própria história, entra em outro processo, o de conscientização. Como exemplo neste relato*: “Bom, eu não alcancei escravo. Mesmo assim entre aspas era escravizado, mas não era....”* onde ela reconhece que as condições de trabalho e vida a ela impostos tem relação com a perpetuação da escravidão.

6 Portal da Prefeitura Municipal de Pradópolis: http://www.pradopolis.sp.gov.br/portal/nossaHistoria.php

7 Reportagem do Programa da Rede Globo - Repórter sobre “A Califórnia brasileira” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=weuIS1seRMU

A importância da troca intergeracional entre Dona Carmem, Dona Geni e os participantes da Oficina ocorrida neste momento simboliza a valorização da memória coletiva e proporciona o sentimento de pertencimento e valorização dos sujeitos da comunidade que quando recebem a oportunidade de expor sua cultura, sua memória, sua identidade contribui de forma incalculável para a construção da identidade dos que estão vindo e necessitam ter contato com sua própria cultura, sua origem.

A entrevista em grupo a seguir foi gravada no espaço destinado a Oficina de Canto Coral do Ponto de Cultura Jovens Pesquisadores, a Creche Simone Anacleto, na cidade de Pradópolis – SP, no dia 27 de outubro de 2018 as 9:00hs da manhã. A entrevista teve duração de 32:01min contendo 12 perguntas.

1. Onde você nasceu?

2. Qual o local de origem de sua família?

3. Quais os gêneros musicais prediletos da sua família?

4. Quais são os hábitos mais comuns entre seus familiares?

5. Você se identifica com os hábitos deles?

6. Os seus pais já relataram algum preconceito sofrido devido à origem (local de nascimento), forma de se comunicar (sotaque), vestimentas, cor da pele, tipo de emprego, entre outros?

7. Você já sofreu algum preconceito pelos mesmos motivos?

8. Você já foi preconceituoso (a) com alguém por algum desses motivos?

9. Em relação à música, quando você cantou/tocou as músicas de origens africanas e/ou indígenas o que sentiu?

10. O que essas músicas te fizeram pensar?

11. Você já ouviu esses gêneros musicais em outros lugares (escola, festas, mídias, em casa)?

12. O que é identidade pra você? Qual a relação da música com a sua identidade?

Em suma a maioria dos participantes da pesquisa nasceram em cidades paulistas, porém seus pais e avós são oriundos de estados como Minas Gerais, Bahia, Ceará e Pernambuco, comprovando assim a legitimidade desta pesquisa em relação ao reconhecimento da identidade étnico-racial dos participantes sendo descendentes de migrantes oriundos destes estados com fortes resquícios das culturas africanas e indígenas.

Na pergunta três - quais os gêneros musicais prediletos da sua família? - a maioria dos participantes enfatizaram sertanejo, funk e música gospel como os gêneros mais escutadas em casa ou em outros locais.

Sobre os hábitos e costumes de seus familiares referente a pergunta quatro os participantes responderam situações referente ao dia a dia não relacionando aos costumes

oriundos das culturas que seus pais são originários. Assim completei a frase perguntando se os pais dos participantes iam muito a igreja e a maior parte dos participantes disseram que não. Ainda no mesmo contexto os participantes enfatizam a relação dos pais com a cultura baiana, forte nos costumes e identidade dos mesmos, o que transpassa aos participantes. Isso foi evidente na fala de Elisa que relatou que seus pais vão apenas em uma igreja da Bahia e Gabriel que relatou que seu irmão, Adriel foi batizado na igreja de Pedra construída por escravos.

A pergunta sete foi entre algumas, a mais provocadora, pois tiveram participantes que só se expressaram nela, como a participante Letícia que relatou: "*Eu já sofri um preconceito do meu cabelo porque na escola tipo todo mundo achava que todo mundo tinha que ter o cabelo lisinho, bonitinho só que tipo eu cheguei assim com meu cabelo afro e muitas pessoas "começou" me "zuar" sabe? Falar mal. Eu me sentia ruim por isso. Eu coloquei as tranças agora eu não sei se é uma forma de eu me sentir mais... não sei, uma forma de eu me sentir mais digamos tranquila assim sabe?*". Outros relataram várias situações de preconceito e racismo vividas pelos pais ou pelo próprio participante.

Na pergunta oito, pude analisar um fenômeno muito comum. A maior parte dos participantes negaram ter cometido algum tipo de preconceito, mesmo em algumas perguntas anteriores terem dado gargalhadas com frases de cunho racista proferida por uma participante. Porém, três participantes que há mais tempo frequentam as ações do Ponto de Cultura mostraram refletir com mais frequência sobre este tema.

Em relação a pergunta 9, os sentimentos mais relatados foram felicidade, força, pertencimento e liberdade. Vale ressaltar a fala de Gabriel no trecho *"como se a cultura tivesse aqui dentro e ela pulasse pra fora"*, sendo possível afirmar que o processo do reconhecimento em relação as culturas aqui trabalhadas estão em desenvolvimento bem como a construção da identidade étnico-racial.

Pode-se perceber que os participantes compreenderam como a música os afetou e colaborou em suas ações cotidianas e em sua formação pessoal a partir da análise e transcrição das entrevistas. As falas acerca da relação da música com suas identidades - cotidiano, alteração de comportamentos - se revelam, assim compreendemos que os participantes se sentiram sensibilizados pelas canções trabalhadas.

A entrevista com os participantes possibilitou uma reflexão mais profunda sobre os diferentes tipos de preconceitos – em específico – o racismo e como se desdobrou na vida dos mesmos. Seja nas relações sociais, seja em conexão com a música, os participantes se mostraram reflexivos em relação ao tema, o que podemos considerar ter sido fomentado pelo trabalho com as canções e as estratégias utilizadas.

Observa-se também que a presença da música no cotidiano dos participantes é marcante, assim como as canções trabalhadas na Oficina provocaram reflexões demonstradas nas respostas, bem como o sentimento de pertença com as mesmas. Contudo, a relação evidente e consciente sobre a conexão Música x Identidade não se faz

concreta por ser "identidade" um conceito ainda de difícil compreensão para os mesmos ou por compreenderem que a prática "boa ou ruim" do canto, dentro da Oficina, exemplifica a não-relação que os mesmos têm com a música. Assim é necessária a continuação do trabalho dentro da Oficina com os participantes, afim de proporcionar novas experiências, cada vez mais profundas a respeito do tema identidade.

5 I CONCLUSÕES

Esta pesquisa nos possibilita refletir acerca das estratégias que podem ser adotadas na educação – em específico na educação musical – para que seja promovida uma proposta educacional que leve em consideração a Educação das Relações Étnico-Raciais. Não pretendemos, contudo, dar respostas absolutas sobre a prática, e sim fomentar os diálogos pertinentes à temática contribuindo com educadores musicais, que também compreendem a educação musical como ferramenta de transformação de realidades que têm em sua história práticas de desumanização impingidas de uns sobre os outros.

Neste contexto compreende-se a música como ferramenta de contribuição para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, pela própria natureza, mobiliza os sentidos, convidando à ação mesmos os que não estejam dispostos, sendo também entendida como atividade musical historicamente inserida no contexto cultural. Assim sendo, se apresenta muito eficiente na mobilização de pessoas, servindo de ferramenta mobilizadora que fomenta ações e reflexões, promovendo o direito a diversidade.

A partir das reflexões, compreendemos ser necessário fortalecer o processo de descortinar determinadas narrativas históricas, possibilitando o contato com o que nos foi e é velado. Esta memória, enraizada, porém desvalorizada, necessita emergir, sair da amnésia social, podendo este processo ser mais efetivo quando trabalhado coletivamente através de ferramentas mobilizadoras como a educação musical.

Consideramos que os participantes obtiveram oportunidades de refletir acerca de suas identidades a partir da utilização das estratégias e análises feitas durante a realização das atividades. Destaco que os que há mais tempo frequentam o Ponto de Cultura, assim respectivamente a Oficina de Canto Coral, se mostram mais reflexivos e conscientes de suas histórias, observando e transformando seus posicionamentos e atitudes perante as situações de racismo vividos por eles e por seus familiares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10/05/2018.

BUSNARDO, A. M. **Transformações no trabalho, luta operária e desenraizamento: a reestruturação produtiva no cotidiano e nas representações de trabalhadores metalúrgicos de uma empresa da região do ABC**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 6, n. 1, p. 15-35, 2003. Disponível em http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25849. Acesso em 22/08/2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e pratica da libertação. São Paulo: Cortez, 1979. 174

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações étnico-raciais e a Lei n° 10.639/03: Breves reflexões**. *In:* BRANDÃO, Ana Paula (Org). *A Cor da Cultura* – Saberes e Fazeres – Modos de Fazer.1° Ed. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25. ISBN 978-85-7484-490-9.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11º Ed - Rio de Janeiro: DP&A.2006.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONG's:** dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Música. Porto Alegre, Junho de 2006. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1 Acesso em 15/11/2018.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; JUNIOR, Luiz Gonçalves; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker. **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. UFSCar, SP, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf. Acesso em 22/08/2018.

RIBEIRO, Darcy**. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil.** Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça. 2001. Disponível em: http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf Acesso em 11/12/2018.

CAPÍTULO 13

O ENSINO DA MÚSICA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS EM PORTUGAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 23/03/2021

João Guimarães Ribeiro
Universidade do Minho – CIEC
Braga, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-4418-9848

António José Pacheco Ribeiro
Conservatório do Vale do Sousa -Lousada, Portugal
Universidade do Minho – CIEC
Braga, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3413-8473

Trabalho apresentado no IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2019. https://sites.google.com/site/encontromusicavaledosousa/home

RESUMO: *O Ensino da Música e seus Diferentes Contexto*s, procura interrogar acerca de como um bem cultural, no contexto de ensino artístico especializado da música em Portugal, é destinado apenas a algumas pessoas e baseado em justificativas da ordem da natureza de cada indivíduo: aptidão, dom, talento e vocação. A Educação Musical, de acesso generalizado, não permite senão uma tímida sensibilização para a música, porém, como acontece em muitos outros países, o ensino musical pode ser encontrado em diferentes instituições com um carácter formal, não formal e informal. Apesar desta diferente relação com o sistema escolar, qualquer das vias de ensino é válida na aquisição reconhecida de competências musicais. Nesta perspetiva, é importante analisar o que aconteceu na elaboração de uma estratégia geral de ensino da música, orientada, com base em dois princípios bem distintos: por um lado, para a maioria da população, o ensino genérico seguiu um caminho que oferecia o acesso generalizado e democrático, mas inconsequente; por outro lado, para uma minoria, os ramos de ensino, então criados, propuseram um ensino destinado apenas a algumas pessoas, designadamente com talentos específicos em alguma área artística. Esta assimetria entre o ensino *para alguns* e o *ensino para todos* repete-se, com maior ou menor peso na democraticidade, e deste modo, enquanto o ensino genérico for sendo estruturado por matrizes cada vez mais homogéneas e os diversos subsistemas de ensino musical mantiverem as suas especificidades, se compreende que apareçam diferentes contextos para o ensino da música, originando, por isso, uma apropriação da música com diferentes formas de incorporação nos indivíduos, mediante os diferentes cenários de interação social e cultural em que se encontram inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos de Aprendizagem da Música; Ensino Genérico da Música; Ensino Artístico Especializado da Música; Cultura.

MUSIC TEACHING AND ITS DIFFERENT CONTEXTS IN PORTUGAL

ABSTRACT: The Teaching of Music and its Different Contexts, seeks to question about how a cultural asset, in the context of specialized artistic education of music in Portugal, is destined only for some people and based on justifications of the order of the nature of each individual: aptitude, gift, talent and vocation. Music Education, of generalised access, allows only a timid awareness of music, however, as happens in many other countries, music education can be found in different institutions with a formal, non-formal and informal character. Despite this different relationship with the school system, any of the education routes is valid in the recognised acquisition of musical skills. From this perspective, it is important to analyse what happened in the development of a general strategy of music education, oriented on the basis of two very distinct principles: on the one hand, for the majority of the population, generic education followed a path which offered generalised and democratic access, but inconsequential; on the other hand, for a minority, the branches of education, then created, proposed an education destined only for some people, namely with specific talents in some artistic area. This asymmetry between the teaching for some and the teaching for all repeats itself, with a greater or lesser weight in democratization, and in this way, while generic teaching is being structured by increasingly homogeneous matrices and the various subsystems of music teaching maintain their specificities, it is understandable that different contexts for music teaching appear, originating, therefore, an appropriation of music with different forms of incorporation in individuals, according to the different scenarios of social and cultural interaction in which they are inserted.

KEYWORDS: Music Learning Contexts; Generic Music Teaching; Specialized Artistic Music Teaching; Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo organiza-se começando por abordar a importância da exposição à música, por parte das crianças, o mais cedo possível. Segue-se uma apresentação do ensino da música no ensino genérico, ensino artístico especializado: ensino vocacional e ensino profissional, e ensino da música em diferentes contextos. Por último, faz-se uma breve reflexão sobre as diferentes formas de ensinar música em contextos diversificados.

2 | ENSINO DE MÚSICA

A música é uma atividade intencional e humana, neste sentido, «[…]não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para aprender a música» (GORDON, 2008, p. 8). De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gordon (2000), julga-se que uma grande parte dos neurónios e sinapses que poderiam ter sido utilizados para desenvolver a sensibilidade à música, e que não o foram, acabam por se transferir para outro dos sentidos, ou até mesmo por se perder, como forma de compensar a falta de desenvolvimento musical. O autor defende, ainda, que o nível de aptidão musical com que uma criança nasce irá diminuir se não for nutrido de forma

regular e contínua, através da exposição à música, como tal, é imperativo que a relação com a música deva acontecer desde o mais cedo possível, pois a aptidão musical estabiliza a partir dos nove anos e «as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial» (GORDON, 2000, p. 9-10).

A exposição, desde muito cedo, a um contexto musical, contribui para o desenvolvimento humano a vários níveis e na forma como o cérebro se desenvolve e organiza, estando já reconhecidos e fundamentados em vários estudos todos os seus benefícios, nomeadamente no campo das neurociências. Alguns avanços em estudos do cérebro efetuados recentemente mostraram e elucidaram que o envolvimento ativo com a música influencia diferentes áreas de competências do desenvolvimento pessoal e social do individuo (HALLAM, 2010). Segundo Cardoso e Sabbatini (2000), existe uma grande influência e impacto nas capacidades cognitivas e nas memórias futuras em todas as crianças que experienciaram um meio onde os sentidos foram exponenciados, desde muito cedo, através da música.

No sentido de investigar sobre este tema, Teachout (2006) realizou uma pesquisa em vários e distintos estudos, com relevo nesta área, conseguindo desta forma concluir que a aprendizagem musical é associada de uma forma positiva a uma série de funções cognitivas, incluindo habilidades espaciotemporais (HETLAND, 2000), integração visual-motora (ORSMOND; MILLER, 1999), atenção seletiva (HURWITZ; WOLFF; BORTNICK; KOKAS, 1975), memória para estímulos verbais (CHAN; HO; CHEUNG,1998; HO; CHEUNG; CHAN, 2003; JAKOBSON; CUDDY; KILGOUR, 2003; KILGOUR; JAKOBSON; CUDDY, 2000), capacidade de leitura (BUTZLAFF, 2000) e capacidades matemáticas (VAUGHN, 2000). Por sua vez, Vargas (2015) conclui que a música, para além de ativar o cérebro como um todo, estabelece conexões entre áreas responsáveis pelas emoções e memória e é uma fonte importante para estimular a dopamina, o neurotransmissor responsável pela sensação de prazer.

São vários os autores que estão de acordo com o benefício do contacto precoce e exposição contínua das crianças à música, atente-se, por exemplo, nas palavras de Brito (2003, p.35):

> […] ao nascer, a criança é cercada de sons e esta linguagem musical é favorável ao desenvolvimento das perceções sensoriomotoras, dessa forma a sua aprendizagem se dá inicialmente através dos seus próprios sons (choro, grito, risada), sons de objetos e da natureza, o que possibilita descobrir que ela faz parte de um mundo cheio de vibrações sonoras.

De acordo com Faria (2001, p.26) «[…] a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir». Segundo Ilari (2006, p.16) «[a]s pesquisas mostram que o processamento e a evolução melódica têm início na infância, e as estruturas necessárias para a perceção tonal e rítmica estão disponíveis nos bebés muito antes que estas surgem

em nossas práticas educacionais atuais». No entanto, não é com essa realidade idílica que os professores de música em Portugal se deparam. Em muitos casos, a experiência com a música apenas surge quando os alunos chegam ao 5º ano de escolaridade do Ensino Básico, o que se traduz num facto oposto às ideias apresentadas por Gordon. As dificuldades que esses alunos irão encontrar são suscetíveis de colocar em causa, uma boa parte das suas expectativas e do seu desempenho musical.

O valor que a música tem sobre todos, independentemente das suas crenças, ideologias, religiões ou estatutos sociais, responsabiliza cada profissional para a promoção do ensino da música na sala de aula, criando uma educação para a cidadania. A constatação de que todos têm direito a aprender e a terem um grau de literacia musical, independentemente das diferentes capacidades e aptidões manifestadas, representa uma crença com repercussões efetivas no ensino da música. Autores tão diversos como Abeles, Hoffer e Klotman (1994), Cruvinel (2005), Elliott (1995), Eisner (1994), Campbell e Scott-Kassner (2006), Mota (2007), Reimer (2003), Swanwick (2010), Vasconcelos (2007) e Vieira (2008, 2011) suportam esta crença.

Em Portugal, na atualidade, existe a intenção de oferecer a todos os indivíduos a oportunidade de aceder à música enquanto arte, linguagem e conhecimento, assim como a educação geral e plena do indivíduo, a qual acontece assistematicamente na sociedade, por meio, principalmente, da indústria cultural e do folclore, mas principalmente e sistematicamente na escola ou em outras instituições de ensino. O atual sistema de ensino da música em vigor no nosso país prevê três tipos de ensino: o ensino genérico - exercido nas escolas de formação geral, o ensino vocacional - praticado nas escolas de música (academias e conservatórios), e o ensino profissional – desenvolvido nas escolas profissionais. Todos estes tipos de ensino se organizam com carácter formal em escolas oficias.

3 I A MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO

O ensino da música na Educação Pré-Escolar, acontece considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, republicada pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, no entanto, não são dedicadas horas específicas a atividades musicais, sendo seguido o princípio de uma educação aberta e integrada de maneira a assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança (Despacho nº 5220/97 – 2ª série, de 04 de agosto). No 1º Ciclo do Ensino Básico, existe uma área denominada de Expressão Musical, que integra as Expressões Artísticas, que faz parte integrante do currículo deste nível de ensino. Tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical está entregue aos educadores e professores titulares de turma, que na sua formação inicial (Formação de Educadores e Professores), recebem uma formação pedagógico-musical com muitas limitações, que se torna manifestamente insuficiente para

exercer uma atividade pedagógica na área da Educação Musical.

O Ministério da Educação reconheceu esta insuficiência na formação académica, sendo assim, decidiu incluir um aspeto inovador no artigo 8º da referida Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se prevê que o professor único possa ser coadjuvado em áreas especializadas. Esta possibilidade foi reforçada no artigo 10º do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, Lei Quadro da Educação Artística, quando prevê que componentes de educação artística possam ser ministradas por docentes especializados. Este aspeto foi ainda reiterado, em 2012, através do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, a partir do ano letivo 2006/2007 (Despacho nº 12 591/2006 - 2ª série, de 16 de junho), e a inclusão da disciplina de Música neste contexto, no sistema educativo, retrocede o processo em várias décadas, uma vez que se volta a permitir que o ensino da música seja feito por docentes que não possuem a formação pedagógica e científica necessárias à implementação de um processo de ensino e aprendizagem devido, como comprova a alínea c) do nº 2 do artigo 16º do Despacho 14 460/2008, de 26 de maio, quando permite a lecionação a «[o]utros profissionais com currículo relevante». Em 2012, através do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, no seu artigo 14º, as mesmas características são consignadas às atividades de enriquecimento do currículo: no 2º Ciclo de Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), a Música integra-se no âmbito da área de Educação Artística e Tecnológica e a disciplina chama-se Educação Musical, mantendo-se, tal como já vinha acontecendo, de carácter obrigatório. Na maior parte das escolas funciona dentro de um bloco de 90 minutos semanais e com um professor especializado. No 3º Ciclo de Ensino Básico, em particular nos 7º e 8º anos de escolaridade, a matriz curricular integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo. Com efeito, cada estabelecimento de ensino, neste contexto, é que decide se implementa a disciplina de música e em que moldes esta se desenvolverá. No 9º ano de escolaridade, apenas uma disciplina da área artística ou tecnológica é comtemplada, considerando a escolha dos alunos, comprometendo, assim, o ensino da música. No ensino secundário, não se encontra previsto o ensino da música nas escolas e os alunos que queiram prosseguir estudos na área de música têm que se inscrever numa escola artística especializada.

4 | A MÚSICA NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

4.1 Ensino vocacional

O ensino vocacional da música é ministrado em escolas especializadas que são chamadas de academias de música ou conservatórios. Até 1983, tinham um ensino vertical e os seus planos curriculares regiam-se por uma reforma decretada em 1930. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, os conservatórios passaram

a ser escolas básicas e secundárias do ensino oficial público e particular e cooperativo e funcionam no regime de integração ou articulação.

Durante bastantes anos, a implementação do ensino vocacional foi bastante lenta, pois a reforma de 1983 não foi pacifica e suscitou bastante resistência por parte dos diferentes intervenientes. O acesso a este tipo de ensino foi dificultado pela distribuição geográfica das escolas, agravado pelo facto de somente seis serem escolas públicas e todas as outras pertencerem à rede de ensino particular e cooperativo e, por isso, terem de cobrar propinas aos alunos. Neste contexto, só uma minoria da população podia ter acesso ao ensino vocacional da música.

A partir da década de 90 do século passado, fruto das transformações socioeconómicas ocorridas no nosso país, registou-se um aumento progressivo do número de escolas, assim como um aumento significativo de alunos a frequentarem este tipo de ensino. Concorreu para este desiderato, uma maior abertura da população ao regime de ensino articulado e à necessidade de formação geral das crianças, considerando que o ensino da música no ensino genérico não respondia às necessidades de formação geral (PACHECO, 2008).

Em 2007, ocorreu uma importante reestruturação neste tipo de ensino, aproximando ainda mais os modelos de ensino genérico com o ensino especializado (RIBEIRO; VIEIRA, 2016), ficando o regime de ensino articulado isento de encargos financeiros para as famílias. Este tipo de ensino é, hoje, muito procurado pela população, mas as dificuldades acima mencionadas e os constrangimentos financeiros sentidos pelas escolas não permitem responder às solicitações e expectativas das comunidades. Em Portugal, existem, na atualidade, apenas dez escolas públicas de ensino artístico especializado da música, sendo que o ensino artístico especializado da música é, sem dúvida, assegurado pela maioria dos estabelecimentos de ensino da rede particular e cooperativo. No âmbito das reestruturações mencionadas, foram publicados diversos documentos legislativos enquadrando esta oferta educativa. Salientam-se os seguintes: Portaria nº 691/2009, de 25 de junho; Portaria nº 225/2012, de 30 de julho; Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto; e, atualmente, as Portarias nº 223-A/2018, de 3 de agosto, e nº 229-A/2018, de 14 de agosto, definem os planos de estudos dos cursos básico e secundário de música.

O currículo do ensino artístico especializado da música começa no 1º Ciclo do Ensino Básico sendo que este nível de ensino é financiado 50% pelo estado, através do Contrato de Patrocínio, sendo os outros 50% suportados pelas famílias. Os planos de estudo do Curso Básico de Música integram:

(i) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação geral;

(ii) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação vocacional.

A partir do 2º Ciclo do Ensino Básico os alunos podem frequentar o ensino da música em três regimes diferentes: (i) Integrado – estudo de todas as componentes do currículo no

mesmo estabelecimento de ensino (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Agrupamento de Escolas de Vialonga, Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Agrupamento de Escolas da Bemposta, Conservatório de Música de Loulé, Agrupamento de Escolas Luís António Verney, e, ainda, algumas escolas da rede particular e cooperativa); (ii) Articulado – os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música e as restantes componentes numa escola de ensino genérico; (iii) Supletivo – os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música, independentemente das habilitações que possuam.

No âmbito do ensino secundário, existe o Curso Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e Composição, o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano, podendo funcionar igualmente em regime integrado, articulado e supletivo. Estes cursos estruturam-se em três componentes de formação: formação geral, formação científica e formação técnica-artística.

4.2 Ensino profissional

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, e do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Lei de Bases da Educação Artística - surge a formação profissional como uma modalidade especial de educação escolar, em substituição do Ensino Técnico-Profissional em vigor desde 1983. Em Portugal, no âmbito do ensino profissional, são oferecidos cursos em diversas áreas de formação, nomeadamente artísticas: Artes do Espetáculo, Artes Gráficas, Património Cultural e Produção Artística. É na primeira categoria que se inserem os cursos profissionais da área da Música. A sua criação data de 1989 (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro), e as 10 escolas espalhadas pelo país, assim como as características do modelo de ensino que ministram, têm inevitavelmente introduzido mudanças no ensino especializado da música. As escolas profissionais de música surgem integradas no modelo de ensino profissional, cujo principal objetivo é de «[…] contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa» e «[…] facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional» (Art.º 3 do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro). Apresentam, atualmente, alternativas ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, oferecendo, inicialmente, os chamados cursos de Nível II e Nível III; hoje em dia, conferem diplomas de Nível III e Nível IV, e são caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial

local, podendo mesmo os alunos prosseguirem os seus estudos no ensino superior.

Em jeito de conclusão, como se verificou, a situação do ensino de música em Portugal tem-se caracterizado por transformações profundas a nível de uma maior oferta do ensino da música, sobretudo ao nível do ensino especializado da música, quer através do ensino vocacional, quer através do ensino profissional. Esta transformação do ensino da música teve início com a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, na qual se insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Dentro deste contexto, importa referir que a análise a ser feita no ensino genérico não deixa de ter em conta o modo como se articula ou não com o ensino especializado. As indefinições e desarticulações verificadas nas escolas de música do ensino genérico impõem um olhar atento sobre o modo como o ensino da música, no seu todo, decorre nas escolas públicas em Portugal, concretamente no ensino vocacional e no ensino genérico, tal como são definidos no Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Esta divisão que se verifica constitui uma ramificação no ensino público de música e representa, segundo Vieira (2008, p. 639), uma «[…] consequência de um processo histórico de fragmentação do ensino da música dos conservatórios». Brown, Collins e Duguid (1988) apud Cope (1999) questionam a eficácia do ensino e aprendizagem musicais que se desenvolvem nas escolas regulares e que se afastam da realidade e da prática.

5 I O ENSINO DA MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

O ensino da música desenvolve-se, também, em diversos contextos não formais. De facto, existem outras formas de aprender música que não envolvem aulas de música lecionadas em escolas, conservatórios ou academias de música. Segundo Cope (2002), um dos elementos chave na aprendizagem musical informal é o contexto social, não só porque facilita a aquisição de competências musicais, mas porque permite a participação em projetos reais e contextualizados. A aprendizagem musical sem um contexto real, que permita vivenciar e experimentar a performance e o que se aprendeu a fazer no ensino formal, pode tornar-se altamente insatisfatória para o aluno. As atividades musicais desenvolvidas em contextos informais poderão ser importantes como complemento de aprendizagens formais, já que promovem conhecimentos e competências musicais, permitindo ao indivíduo que exercite competências e conhecimentos adquiridos em contextos formais.

Ao longo dos tempos o conceito de Educação foi mudando, acompanhando, assim, as transformações políticas e socioeconómicas de cada comunidade. Perante a conjuntura económica e de uma globalização cada vez mais rápida, as comunidades educativas começaram também elas a mudar, dando lugar e espaço a novas formas de educar. Sendo assim, a educação passou de um meio completamente fechado (escola), para espaços

diferentes como: Associações, IPSS, Clubes Desportivos, Companhias de Teatro, Dança e Musica, Ginásios, Academias e muitos outros lugares. É nesta perspetiva que surgem muitos locais, enquanto contextos não formais e informais (comparativamente a uma sala de aula), onde se desenvolvem atividades educativas musicais, com crianças com e sem formação musical. A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que, provavelmente, já ninguém acredita. «A escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado da transmissão» (POMBO; GUIMARÃES; LEVY,1993, p. 16). Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas sim apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no quotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino e aprendizagem da música acontecem. Desse modo, não podemos acreditar que os processos de Educação Musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música institucionais; eles acontecem em distintos contextos culturais e sociais (ARROYO, 2000). As aprendizagens adquiridas fora da escola, quer seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social, não podem ser ignoradas. Cada pessoa aprende ao longo da vida no seio da comunidade a que pertence. Outra das hipóteses colocadas é que a educação artística facilita as interações sociais e culturais, constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas. A constante necessidade da sociedade atual de justificar e delegar as *culpas* para os outros, quando os resultados e as expectativas não são alcançados:

> [n]ão está ao nosso alcance modificar. 'A culpa é do sistema', 'das estruturas' e quem o diz, afirma-o como se não fizesse, também, parte desse mesmo sistema, dessa mesma estrutura. 'A culpa é do ministério'; 'A culpa é dos professores'; 'A culpa é da educação que não trazem de casa'; 'A culpa é do meio social em que vivem'…De mão em mão, 'a culpa é sempre dos outros' (RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P., 2003, p. 64).

No contexto das *práticas informais* dos músicos populares não há espaço para a figura do professor no sentido tradicional, como autoridade educativa tão marcante no seio da educação formal. A aprendizagem desenvolve-se, quer individualmente, quer em grupo: «aprendizagem por pares»[1] e «aprendizagem em grupo»[2] (GREEN, 2008, p. 7, tradução nossa). Ao longo deste tipo de processo de ensino e aprendizagem, centrado no conceito de musicalidade defendido por Elliott (1995), o importante é mesmo *fazer música*, tocar música e encontrar também motivação no ato de fazer música e tocar música em conjunto. É através desta prática musical intensa que, do mesmo modo, se desenvolvem aspetos técnicos de execução (embora não sejam entendidos pelos músicos populares como algo de fundamental) e acima de tudo, se cultiva o prazer pela música.

---

1 Original: «peer-directed learning» (GREEN, 2008, p. 7).

2 Original: «group learning» (GREEN, 2008, p. 7).

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coexistência de diferentes contextos de ensino e formas de ensinar será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas realidades, ou até torná-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal, não formal e informal, promove processos pertinentes e úteis na sua complementaridade nos contextos de ensino da música existentes em Portugal.

Nos diferentes ramos de ensino de música do sistema educativo é necessário fomentar cada vez mais essa complementaridade, de forma a potenciar uma pedagogia voltada para aprendizagens sólidas, criativas e capazes de responderem às diferentes solicitações da população escolar. Neste sentido, é necessário também promover a consciencialização destes processos na formação artística musical dos professores.

Este artigo procurou evidenciar diferentes formas de ensinar Música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares. Existem muitos argumentos que se poderiam elencar de forma a ajudar nas escolhas dos alunos, por qualquer dos tipos de ensino de música referenciados, porém, neste texto, não se pretende definir qualitativa ou preferencialmente por alguma destas modalidades, nem tomar posições, mas refletir sobre o assunto para possibilitar combinações de práticas pedagógicas e melhorar as aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABELES, Harold; HOFFER, Charles; KLOTMAN, Robert. **Foundations of music education.** New York: Thomson Schirmer Books, 1994.

ARROYO, Margareth. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. **Atas…**Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.

BUTZLAFF, Ron. Can music be used to teach reading? **Journal of Aesthetic Education**, v.34, nº3-4, p. 167-178, 2000. Disponível em: <http://www.gwern.net/docs/dnb/2000- butzlaff.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPBELL, Patricia; SCOTT- KASSNER, Carol. **Music in Childhood:** From Preschool through the Elementary Grades. Boston: Thomson Schirmer, 2006.

CARDOSO, Silvia; SABBATINI, Renato . Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Cérebro e Mente**, n. 11, 2000. Disponível em: <http://cerebromente.org.br/indexge.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CHAN, Agnes; HO, Yim-Chi; CHEUNG, Mei-Chun. Music training improves verbal memory**. Nature,** v. 396 (6707), p.128, nov. 1998. https://doi.org/10.1038/24075

COPE, Peter. Community-based Traditional Fiddling as a Basis for Increasing Participation in Instrument Playing. **Music Education Research**, v.1, n. 1, p. 61-75, 1999. DOI: 10.1080/1461380990010106

COPE, Peter. Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context. **Music Education Research**, v. 4, n. 1, p. 93 – 104, mar. 2002. DOI: 10.1080/14613800220119796

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e Transformação Social.** Goiânia, Brasil: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

ELLIOTT, David**. Music Matters***:* A New Philosophy of Music Education. New York. The Oxford University Press, 1995.

EISNER, Elliot. **The educational imagination:** on the design and evaluation of school programs. 3ª ed. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. Paraná, 2001.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem Musical:** Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, Edwin. T**eoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School:** A New Classroom Pedagogy. London: Ashgate Publishing Limited, 2008.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education***,* Londres, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. Doi:10.1177/0255761410370658

HETLAND, Lois. Learning to make music enhances spatial reasoning. **Journal of Aesthetic Education**, v. 34, n.3-4, p. 179-238, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3333643>. Acesso em: 20 fev. 2019

HO, Yim-Chi; CHEUNG, Mei-Chun; CHAN, Agnes. Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. **Neuropsychology**, v. 17, n. 3, p. 439-450, 2003. Doi:10.1037/0894-4105.17.3.439

HURWITZ, Irving; WOLFF, Peter; BORTNICK, Barrie; KOKAS, Klara. Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 8, n. 3, p.167-174, 1975. Doi:10.1177/002221947500800310

ILARI, Beatriz. **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

JAKOBSON, Lorna; CUDDY, Lola; KILGOUR, Andrea. Time tagging: A key to musicians' superior memory*.* **Music Perception**, v. 20, n. 3, p. 307-313, 2003. Doi: http://dx.doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307

KILGOUR, Andrea; JAKOBSON, Lorna; CUDDY, Lola. Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. **Memory & Cognition**, v. 28 , p.700-710, 2000. https://doi.org/10.3758/BF03198404

MOTA, Graça. A música no 1º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. **APEM**, nº 128/129*,* maio-dez. 2007.

ORSMOND, Gael; MILLER, Leon. Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. **Psychology of Music,** v. 27, n. 1, p. 18-37, 1999. Doi:10.1177/0305735699271003

PACHECO, António. **O Ensino da Música no Conservatório do Vale do Sousa***:* Função Vocacional ou Genérica*?* Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança- Especialização de Educação Musical). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2008.

POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. **A interdisciplinaridade:** reflexão e experiência**.** Lisboa: Texto Editora, 1993.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 310/83**, de 1 de julho - Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

PORTUGAL. **Lei nº 46/86**, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 26/89**, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 344/90**, de 2 de novembro - Lei de Bases do Ensino Artístico.

PORTUGAL. **Despacho nº 5220/97 (2.a série)**, de 4 de agosto - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 49/2005**, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

PORTUGAL. **Despacho nº 12 591/2006 (2ª série)**, de 16 de junho – Implementa as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

PORTUGAL. **Despacho nº 14 460/2008**, de 26 de Maio - Define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino nos quais funciona a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

PORTUGAL. **Portaria nº 691/2009**, de 25 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 139/2012**, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

PORTUGAL. **Portaria nº 225/2012**, de 30 de julho - Cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º ciclos, aprova os respetivos planos de estudo, estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos, bem como o regime de organização das Iniciações em Dança e em Música do 1º ciclo, do Ensino Básico.

PORTUGAL. **Portaria nº 243-B/2012**, de 13 de agosto - Cria os cursos secundários de Dança, de Música e de Canto Gregoriano, aprova os respetivos planos de estudo, a ser ministrados nos estabelecimentos de ensino público e privados e estabelece o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos mencionados.

PORTUGAL. **Portaria nº 223-A/2018**, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n º 2 do artigo 7 º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados.

PORTUGAL. **Portaria n.º 229-A/2018**, de 14 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n º 4 do artigo 7 º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

REIMER, Bennett. **A Philosophy of Music Education.** New Jersey: Prentice Hall, 2003.

RIBEIRO, António José Pacheco; VIEIRA, Maria Helena. A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. **Opus**, [*S. l.*], v. 22, n. 1, p. 237-254, jun. 2016.

RODRIGUES, Helena; RODRIGUES, Paulo. A Educação e a Música no divã – 'nóis', paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma 'gota no oceano'. **Associação Portuguesa de Educação Musical,** n. 121-123, p. 61-79, jan-dez. 2003.

SWANWICK, Keith. Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. **Revista Escola***,* nº229, jan.-fev. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensinomusica- escolas-instrumento-arte-apreciacao-composicao 529059.shtm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

TEACHOUT, David. **The impact of music education on a child's growth and development***.* Unpublished manuscript. University of North Carolina, Greensboro, USA, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242658423>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VARGAS, Maryléa. Music as a resource to develop cognition. **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** v. 174, p. 2989-2994, fev. 2015. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1039

VASCONCELOS, António Ângelo. A música no 1º Ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. **Revista APEM***,* nº128-129, p. 5-15, maio-ago.-set.-dez. 2007.

VAUGHN, Kathryn. Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. **Journal of Aesthetic Education***,* v. 34, n. 3-4, p.149-166, 2000.

VIEIRA, Maria Helena. The portuguese system of music education: teacher training challenges. In: LOCAL AND GLOBAL PERSPECTIVES ON CHANGE IN TEACHER EDUCATION. INTERNATIONAL YEARBOOK ON TEACHER EDUCATION. WORLDASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 53, 2008, Braga. **Proceedings** … Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 639-646.

VIEIRA, Maria Helena. Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In: PROCEEDINGS FROM THE 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, BACK TO THE FUTURE: LEGACIES, CONTINUITIES AND CHANGES IN EDUCATIONAL POLICY, PRACTICE AND RESEARCH, 15, 2011, Braga. **Atas**…Braga: Universidade do Minho, 2011. p.796-801.

CAPÍTULO 14

O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA COM RELEITURAS DA MONA LISA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 04/05/2021

Rosali Henriques
Universidade Nova de Lisboa
Lisboa, Portugal
http://lattes.cnpq.br/4074261402535870
https://orcid.org/0000-0003-1688-0447

RESUMO: O público da terceira idade é a faixa etária que mais cresce no Brasil. E, ao longo das últimas décadas têm surgido muitos programas e cursos voltados para esse público específico. São cursos regulares ou não, mas que têm como objetivo promover atividades para pessoas com idade acima dos 65 anos. Algumas das atividades propostas são vivências artísticas, nas quais os idosos possam exercitar sua criatividade. O presente trabalho tem como objetivo analisar uma experiência de ensino de artes visuais para a terceira idade, dentro do programa FaMIdade, do Instituto Metodista Granbery, situado na cidade de Juiz de Fora. Através do aprendizado sobre história da arte e sobre o conceito de releitura de obras de arte, os alunos da disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus" puderam vivenciar e experimentar o fazer artístico, através da manipulação da imagem da Mona Lisa, realizando releituras da obra.
PALAVRAS-CHAVE: Terceira idade, Mona Lisa, releitura, ensino de artes visuais.

TEACHING VISUAL ARTS TO THE SENIORS: AN EXPERIENCE WITH REINTERPRETATIONS OF THE MONA LISA

ABSTRACT: The seniors is the fastest growing age group in Brazil. And, over the past few decades, many programs and courses have been created for this specific audience. They are regular courses or not, but they aim to promote activities for people over the age of 65. Some of the proposed activities are artistic experiences, in which the elderly can exercise their creativity. The present work aims to analyze a visual arts teaching experience for the seniors, within the FaMIdade program, from the Methodist Granbery Institute, located in the city of Juiz de Fora. Through learning about art history and the concept of reinterpreting works of art, students of the subject "Topics of Art, Culture and Museums" were able to experience and experience artistic making, through the manipulation of the Mona Lisa's image, performing reinterpretations of the work.
KEYWORDS: Seniors, Mona Lisa, re-reading, teaching visual arts.

1 I INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar o ensino das artes visuais, através de uma experiência com a imagem da Mona Lisa em um grupo de alunos da terceira idade. Trata-se de um estudo em ensino de artes visuais, no qual a experiência de oficinas de arte será analisada tendo como referencial teórico a abordagem

triangular de Ana Mae Barbosa (2007). Ana Mae afirma que o ensino de artes visuais é formado por três ações: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar arte. Ler leva ao questionamento e a busca do senso crítico dos alunos, o fazer traz o domínio da prática artística e o contextualizar possibilita relacionar o conteúdo da arte com outros conteúdos. Na experiência que propomos, os alunos conheceram, mas também vivenciaram o processo artístico, produzindo suas próprias reproduções da Mona Lisa. Ao estudar o ensino das artes visuais é necessário ter em conta uma diferenciação: a pesquisa sobre o ensino de artes visuais e a pesquisa em ensino de artes visuais. Na pesquisa sobre o ensino de artes visuais, o pesquisador tem como objeto de estudo o ensino da arte, contextualizando metodologicamente. Nesse caso, o pesquisador é um observador do processo. Na pesquisa em ensino de arte, ele é parte integrante do processo de pesquisa, utilizando suas próprias experiências do processo de ensino-aprendizagem como fonte de pesquisa.

Propomos nesse estudo analisar o processo de ensino de arte para a terceira idade dentro de uma disciplina do programa de atividades para a terceira idade do Instituto Metodista Granbery denominado FaMIdade[1]. Na disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus" trabalhamos o conceito de releituras de obra de arte e oferecemos conteúdos teóricos sobre história da arte. Para este estudo fizemos dois recortes metodológicos: pelo público a ser estudado: duas turmas de alunos da FaMIdade do Instituto Granbery, e ao mesmo tempo, um recorte temático, pois iremos trabalhar com o conceito de releituras em arte através das reproduções da Mona Lisa. Na disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus" os alunos tomaram contato com conteúdos sobre a história da arte, mas também vivenciaram o fazer artístico, pois como nos alerta Ana Mae Barbosa (2007) é preciso vivenciar o processo artístico. Dentro do conteúdo programático da disciplina que foi desenvolvida no primeiro semestre de 2015 com duas turmas, tivemos duas aulas onde focamos no objetivo do nosso estudo: a imagem da Mona Lisa. Nessas duas aulas, os alunos aprenderam conceitos com arte, paródia e cópia em artes plásticas. Eles tomaram contato com as releituras da Mona Lisa, efetuadas por Duchamp e outros artistas e aprenderam a manipular as imagens da obra de arte. Durante o processo de aula, utilizamos um caderno de campo onde anotamos as questões levantadas pelos alunos, o vivenciar deles nas atividades e o processo como um todo. Com base nas anotações dos cadernos de campos das turmas, analisamos o processo de ensino-aprendizagem efetuado na disciplina, comparando os resultados das duas turmas. Além disso, as intervenções artísticas realizadas pelos alunos nos serviram de matéria prima para analisar o processo do fazer artístico. A pesquisa contemplou um escopo metodológico baseados em três eixos: o ensino de arte, o ensino de arte para grupos de terceira idade e os conceitos de releitura em obra de arte.

Mas por que escolher o tema de releitura de obras de arte e o porquê da escolha da

1 A FaMIdade - Faculdade Aberta "A Melhor Idade" é um programa do Instituto Metodista Granbery destinado ao público acima de 55 anos. O programa está organizado em três módulos: promoção da saúde; linguagens e tecnologias; cultura, arte e lazer.

Mona Lisa? A Mona Lisa foi e é exaustivamente copiada, parodiada e modificada ao longo de sua existência. A obra de arte **L.H.O.O.Q.**, por exemplo, de Marcel Duchamp é uma de suas releituras efetuada em 1919. Marcel Duchamp embora não tenha sido o primeiro artista a brincar com a imagem da Mona Lisa (Eugène Bataille fez uma brincadeira com ela na revista Rire, em 1888), sua intervenção é a que mais teve destaque no mundo das artes. Mas por que a Mona Lisa? A Mona Lisa, pintada por Leonardo da Vinci entre os anos 1503/1506 é a obra de arte mais icônica de nossa época. Ao propor uma interferência na Mona Lisa, Duchamp questionou todos os paradigmas sobre o que é arte e o que não é arte, cometendo uma espécie de sacrilégio com uma obra de arte ocidental.

Andy Warhol, artista do *pop-art* americano, também foi um dos artistas que quis dessacralizar a Mona Lisa. A *Arte Pop* foi um movimento surgido no final dos anos 50 do século XX e que possuía forte influência dos movimentos culturais do período. Definida por seu criador, Richard Hamilton, como uma arte popular, transitória e consumível, a *Pop Art* trabalhava as cores de forma saturada e tinha forte influência da cultura pop, dos quadrinhos e da publicidade. Os artistas trabalhavam, em sua maioria, com colagem e serigrafia. Andy Warhol destacou-se por transformar ícones da publicidade, tais como Sopa Campbell´s e Coca-Cola e pessoas, tais como Marilyn Monroe e Mao Tsé Tung em obras de arte. A replicação da mesma imagem, saturada de diferentes cores é a marca registrada do seu trabalho. E, é claro que ele não se furtou a manipular também a imagem da Mona Lisa, reproduzindo-a e colorindo-a várias vezes. Outros artistas também fizeram releituras da Mona Lisa. Salvador Dali, por exemplo. Mas por que as duas intervenções de Duchamp e Warhol são tão significativas? Em primeiro lugar porque elas questionam a aura da Mona Lisa (BENJAMIN, 1994). Duchamp utiliza uma obra de arte para questionar a própria concepção de arte, carro chefe do movimento Dadaísta e Warhol apropria-se da imagem da Mona Lisa para discutir o processo de reprodução de um ícone. Ao contrário de Duchamp que estava interessado em questionar o conceito e os paradigmas do objeto artístico, Warhol quer massificá-la, torná-la um objeto de consumo para qualquer pessoa. Em segundo lugar, porque tanto Duchamp quanto Warhol são artistas provocativos, que usaram suas obras para instigar o público, quase como um manifesto artístico. Ao utilizar a Mona Lisa, ambos passam a ideia de que nenhuma obra de arte é intocável.

2 | RELEITURAS DA MONA LISA

As disciplinas foram oferecidas no primeiro semestre de 2015, entre os meses de março e junho, sendo as atividades realizadas em março e abril com a turma 5A/5B e em maio e junho com a turma 8A/8B. O conteúdo da disciplina privilegiou conteúdos teóricos sobre história da arte, mas também conteúdos culturais tais como: museus e mitologia. Num total de 10 aulas, o curso teve duas atividades distintas: a primeira delas, aulas teóricas ministrada pela professora e a segunda atividade, uma oficina de colagem com

materiais diversos.

As aulas teóricas tiveram como apoio metodológico duas apresentações em *power point* (uma sobre o conceito de arte e outra sobre mitologia) e uma apresentação em *prezi* com a evolução da história da arte no Ocidente. Para a oficina de colagem optamos por incluir na primeira parte da primeira aula uma apresentação sobre a obra de arte escolhida para trabalharmos: a Mona Lisa. Os alunos puderam conhecer a obra de arte: quando foi pintada, porque é tão importante para a história da arte e como foi ao longo da história, copiada e parodiada. Em seguida apresentamos às turmas as categorias de manipulação da Mona Lisa que detectamos e que são as seguintes: releituras de outros artistas, alterações na aparência, alterações no contexto, outras leituras / outros contextos, replicações, grafismos, associações com outros personagens e associações com outras obras de arte. Logo a seguir, os alunos receberam cópias da Mona Lisa em dois formatos: uma reprodução em preto e branco numa folha A4 e quatro reproduções em preto e branco numa folha A4. Como havíamos solicitado na aula anterior, eles trouxeram de casa revistas velhas, tecidos, cola, tesoura e materiais diversos. Além do material solicitado aos alunos, também levamos materiais para que eles pudessem produzir suas próprias paródias da Mona Lisa. Tendo como base a cópia da Mona Lisa, eles começaram a trabalhar em sua manipulação, fazendo intervenções no corpo, no rosto ou no fundo do desenho.

Alguns alunos pediram para terminar o trabalho em casa, onde teriam mais materiais disponíveis, outros solicitaram que o trabalho continuasse na sala de aula. Assim, os trabalhos com as manipulações da Mona Lisa tiveram continuidade na aula seguinte. Na segunda aula, alguns se dedicaram a finalizar a intervenção da aula anterior, enquanto outros começaram uma nova intervenção, tendo já finalizada a primeira. Ambas as turmas tiveram alguns alunos faltosos na primeira aula e que tiveram que produzir suas intervenções da Mona Lisa apenas na segunda aula.

As oficinas de colagem com imagens da Mona Lisa ocorreram sem problemas nas turmas 5A/5B e 8A/8B, onde foram realizadas. Os 37 alunos das duas turmas da disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus" produziram ao todo 62 trabalhos de paródias e releituras da Mona Lisa. Embora os alunos tenham tido liberdade de trabalhar a imagem da Mona Lisa de outras formas, eles se mantiveram na proposta original da oficina e produziram colagens com paródias da Mona Lisa. Para analisar o material produzido propomos separá-las pelas categorias que trabalhamos em sala de aula com os alunos.

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos se situaram em apenas três categorias: alterações na aparência, alterações no contexto e outras leituras/outros contextos. Acreditamos que o repertório limitado em relação à manipulação de obras artísticas, tornou o trabalho muito voltado para intervenções mais simples do ponto de vista artístico. A maioria dos idosos nunca fez algum curso de arte anteriormente e muitos declararam não ter facilidade em lidar com trabalhos manuais. Verificamos que os trabalhos mais bem produzidos e acabados foram àqueles realizados por alunas que têm maior facilidade com trabalhos manuais.

2.1 Alterações na aparência

Nessa categoria estão aquelas intervenções feitas pelos alunos seja no corpo ou na cabeça da Mona Lisa, mas que ainda trabalham o mesmo contexto, ou seja, com a paisagem da Lombardia ao fundo. Dos 62 trabalhos realizados pelos alunos, 38 podem ser classificados na categoria “Alterações na Aparência”. Verificamos que o maior número de intervenções na figura da Mona Lisa encontra-se nessa categoria, pois trata-se de uma maneira mais simples e sem elaborações de modificar a imagem, seja trocando a cabeça da Mona Lisa, seja acrescentando algo em seu corpo. No entanto, os trabalhos não deixaram de ter qualidade por essa escolha de abordagem. Alguns trabalhos possuem uma qualidade acima da média, mas no geral, os trabalhos tiveram boa qualidade de intervenção. Como o objetivo da oficina era trabalhar a questão da releitura em obra de arte, o fato dos alunos terem se dedicado a modificar a aparência da Mona Lisa denota uma capacidade de expressão artística, mesmo que tímida em alguns casos e mais elaborada em outros.

Dentre os trabalhos apresentados pelos alunos, destacamos algumas soluções bem criativas e que alteraram a aparência da Mona Lisa. As mudanças, propostas pela aluna Gilda, da turma 5A/5B (figura 4), por exemplo, apresenta uma Mona Lisa com os cabelos modificados: completamente loura e com desenhos em sua roupa. Embora tenha feito pequenas mudanças sutis, a aluna quis deixar intacta a figura da Mona Lisa, como forma de preservar a sua marca registrada: seu sorriso enigmático. A maioria das intervenções na aparência da imagem da Mona Lisa são de formas sutis ao transformar a imagem em algo diferente. Verificamos que os alunos, na sua maioria, não se sentiram tão à vontade para mudar completamente a aparência da Mona Lisa.



Figura 1 – Trabalho de colagem da aluna Gilda – turma 5A/5B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

Conforme podemos ver na figura 2, a aluna Meire, da turma 8A/8B, se dedicou a intervir na Mona Lisa, transformando-o em personagens diferenciados, mas sempre respeitando o contexto de apresentação da imagem. A Mona Lisa, para a aluna, pode ser uma jovem "antenada" com as novas tecnologias e seus *gadgets*, um executivo de terno, gravata e bigode, uma mãe dedicada ao seu filho ou um general cinco estrelas. As intervenções efetuadas por essa aluna denotam uma necessidade de mostrar a Mona Lisa em situações cotidianas da contemporaneidade, mas sempre respeitando o contexto de sua produção. A aluna poderia ter trocado tanto o fundo quanto o rosto da Mona Lisa, mas quis preservá-los para deixar a marca de Da Vinci.

No caso da alteração na aparência, não necessariamente é preciso que a alteração seja sutil como aquela efetuada pela aluna Meire. Nesse caso, pode haver mudanças mais radicais, com a troca de uma cabeça ou das mãos. O elo em comum a esse tipo de trabalho é o cuidado em deixar o fundo intacto para que as pessoas possam identificar na colagem, a figura da Mona Lisa.



Figura 2 – Trabalhos de colagem da aluna Meire – turma 8A/8B

Fonte: Disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus"

O trabalho da aluna Zulma (figura 3), por exemplo, preservou apenas o fundo, o dorso e as mãos da Mona Lisa, transformando-o em uma noiva atual. Nesse caso, a identificação da figura da Mona Lisa se dá pelo posicionamento das mãos e do corpo, apresentando uma Mona Lisa muito diferente daquela pintada por Da Vinci.



Figura 3 - Trabalho de colagem da aluna Zulma – turma 8A/8B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

Entre os trabalhos de alteração na aparência, podemos verificar que alguns alunos modificaram totalmente a Mona Lisa, mas deixaram o fundo característico da obra. Um exemplo é a Mona Lisa quase totalmente desfigurada, da figura número 4, da aluna Sônia da turma 8A/8B, por exemplo, que transformou a sua Mona Lisa em uma moça coquete, com um grande chapéu e roupa colorida. A intenção da aluna era fazer uma intervenção de forma a quase desaparecer com os vestígios da Mona Lisa.



Figura 4 - Trabalho de colagem da aluna Sônia – turma 8A/8B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

2.2 Alterações no contexto

A escolha de alterar o contexto das imagens da Mona Lisa foi uma solução encontrada por vários alunos da disciplina para os trabalhos da oficina de colagem. Dos 62 trabalhos finalizados pelos alunos, 21 focaram suas intervenções na alteração do contexto da imagem, mudando o fundo ou completamente a imagem da Mona Lisa. Embora as alterações no contexto tenham sido em menor número do que as alterações na aparência, os trabalhos tiveram qualidade superior, principalmente os desenvolvidos pela turma 5A/5B, em relação à alteração na aparência. Consideramos, dessa forma, que ao fazer uma alteração no contexto de apresentação da imagem, os alunos puderem exercer sua criatividade de forma mais consistente, uma vez que era preciso pensar em qual contexto gostaria de apresentar a imagem manipulada e trabalhar o contexto de forma diferenciada.

Separamos alguns trabalhos dos alunos, sobre os que gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a forma como foram produzidos. A aluna Gilda, da turma 5A/5B, por exemplo, apresentou uma proposta de mudança de contexto da Mona Lisa muito interessante (figura 5). Ela transformou a Mona Lisa, de corpo inteiro, em uma noiva com um vestido amplo de cor rosa claro e deslocou-a para um ambiente de casamento rústico, possivelmente numa praia, em leves tons de cinza. A composição da colagem ficou belíssima e traz um novo olhar sobre a Mona Lisa. Para a exposição, a aluna colou a imagem em uma bandeja de isopor e colou pequenas flores cor de rosa na moldura, destacando o rosa da imagem. Sem dúvida, umas das alterações no contexto mais interessantes produzidas pelos alunos.




Figura 5 - Trabalho de colagem da aluna Gilda - turma 5A/5B (com e sem moldura)

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

A aluna Jandira, também da turma 5A/5B, fez uma montagem muito interessante com três imagens da Mona Lisa, compondo um vitral com várias cabeças da Mona Lisa e

imagens diversas de edifícios, árvores, formando um mosaico interessante de referências. Destaque para o cabelo de lã e o laço de fita vermelha de uma das Monas Lisas. O resultado do trabalho nos apresenta uma janela para múltiplas possibilidades.

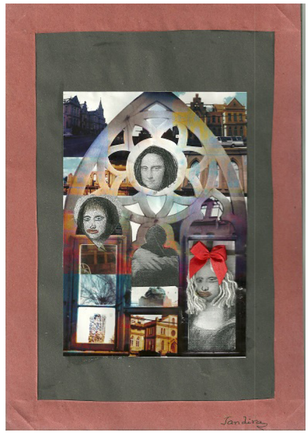


Figura 6 - Trabalho de colagem da aluna Jandira - turma 5A/5B

Fonte: Disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus"

Em relação às modificações no contexto da imagem, selecionamos trabalhos de quatro alunas da turma 8A/8B que partiram do mesmo princípio: alterar o fundo de forma drástica e acrescentar alguns elementos na imagem da Mona Lisa tais como chapéu, óculos, flores, bolsa e bebê. Mesmo sendo radical a mudança do contexto, do fundo, a Mona Lisa permanece quase que intacta aos nossos olhos (figura 7). Esse deslocamento do contexto da Mona Lisa nos apresenta uma imagem mais atual e mais próxima ao cotidiano das alunas.



Figura 7- Trabalhos de colagem das alunas Alcione, Ivê, Geralda e Vânia – turma 8A/8B

Fonte: Disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus"

Dentre os trabalhos produzidos pelos alunos da disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus” destacamos também nessa categoria uma das imagens elaboradas pela aluna Sônia, da turma 5A/5B, no qual ela além de mudar o contexto da imagem, ainda faz grandes intervenções na figura da Mona Lisa (figura 8). Assim, sua Mona Lisa está no meio das duas categorias: alteração na aparência e alteração no contexto. Ao manter muito pouco da Mona Lisa, Sônia pode construir uma imagem de uma Mona Lisa atual, com óculos, longos cabelos louros e chapéu amarelo.



Figura 8 - Trabalho de colagem da aluna Sônia - turma 5A/5B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

2.3 Outras leituras / outros contextos

Apenas três alunas fizeram intervenções na Mona Lisa dentro da categoria outras leituras/outros contextos. Classificamos nessa categoria aquelas intervenções que embora tenha trabalhado com a Mona Lisa, não utilizaram da imagem tradicional dela ou usaram pequenos detalhes quase imperceptíveis da imagem original. Entre as propostas de mudanças completas no contexto e na aparência (outras leituras/outros contextos), apresentamos a imagem da Mona Lisa, produzida pela aluna Neusa, da turma 8ª/8B (figura 9). A Mona Lisa de Neusa não contém nenhum elemento da figura original, apenas a postura da senhora da imagem é a mesma da Mona Lisa: figura meio que de lado, com as mãos ao colo. Ao entregar a imagem, a aluna justificou dizendo que era uma Mona Lisa na versão idosa. É interessante notar que a aluna não se sentiu constrangida em manipular a imagem e esquecer a figura da Mona Lisa, fazendo outra releitura da imagem. A liberdade com que a aluna manipulou o conceito de paródia em arte é muito interessante e demonstra uma sofisticação intelectual.



Figura 9 - Trabalho de colagem da aluna Neusa - turma 8A/8B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

Outra proposta também nessa categoria é o trabalho que foi desenvolvido pela aluna Ivone, da turma 5A/5B (figura 10) que misturou as mãos da Mona Lisa, mas com um contexto e uma imagem completamente modificadas. A Mona Lisa de Ivone tem o rosto da Angelina Jolie, no filme Malévola e com um fundo vermelho que realça o aspecto “demoníaco” da imagem. Além disso, ela colou imagem de lugares nas laterais da imagem, tendo a princípio pouca ligação com a imagem produzida, mas que traz uma sensação de deslocamento em relação ao objeto retratado. A Mona Lisa de Ivone é uma imagem que pode produzir inúmeras elucubrações sobre a arte enquanto representação de uma determinada realidade, pois embora parta da ideia de produção de uma paródia da Mona Lisa, extrapola o objeto representado.



Figura 10 - Trabalho de colagem da aluna Ivone - turma 5A/5B

Fonte: Disciplina “Tópicos de Arte, Cultura e Museus”

Em último lugar, iremos analisar a imagem da aluna Geralda Souza, também da turma 5A/5B (figura 11). A imagem distancia-se de qualquer referência ou partes da imagem da Mona Lisa. Trata-se de uma colagem de várias imagens, fazendo referência a uma jovem dirigindo, além de outros elementos aparentemente desconexos. É uma imagem que não nos remete à Mona Lisa e se descontextualizada não servirá de referência, mas nem por isso deixa de ser uma imagem interessante do ponto de vista artístico. Ao fazer um trabalho com essa amplitude, a aluna demonstrou que não está presa aos cânones e regras, e parte do pressuposto que em artes visuais tudo é possível de ser representado.



Figura 11 - Trabalho de colagem da aluna Geralda Souza- turma 5A/5B

Fonte: Disciplina "Tópicos de Arte, Cultura e Museus"

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de artes visuais é um vasto campo para estudos acadêmicos. E, embora surjam cada vez mais análises sobre os mais variados temas relacionados a essa temática, ainda há muito o que se pesquisar. Ao escolher trabalhar com o público da terceira idade tínhamos ciência de que embora haja escassez de estudos com foco nas especificidades do ensino de arte visuais para idosos, a experiência iria ser riquíssima. Ao longo do primeiro semestre de 2015 nos dedicamos a promover uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais que pudesse lançar algumas luzes sobre esse público específico.

Selecionamos como tema a ser trabalhado em sala de aula as releituras de obra de arte, mais precisamente, como as obras de arte podem ser copiadas, parodiadas e representadas pelos alunos. A escolha do tema deve-se principalmente ao nosso interesse em discutir o tema, mas também às possibilidades de intervenções artísticas possíveis de serem feitas em oficinas de colagem. Em se tratando de experiências artísticas, poderíamos

escolher outra forma de abordagem, mas a produção de intervenções sobre a Mona Lisa foi nossa escolha principal. A escolha da imagem da Mona Lisa para um trabalho de colagem se mostrou interessante, na medida em que nos proporcionou uma discussão sobre o conceito de cópia e de apropriação da imagem na produção de paródias de obras de arte.

Analisando o processo como um todo, podemos afirmar que a terceira idade é um público cujo interesse pelas artes visuais é bem nítido. Embora o curso não seja regular e, portanto, não sujeito a avaliações ou quaisquer outras formas de verificação de aprendizagem, podemos notar que os alunos foram receptivos aos conteúdos ministrados e se mostraram entusiasmados com a possibilidade de promover intervenções na Mona Lisa. É um público receptivo às novidades, principalmente em relação ao ensino de artes visuais. E as produções das intervenções denotam esse interesse. São intervenções elaboradas e feitas com grande capricho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas vol.1. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. P. 165-197.

CAPÍTULO 15

O ENSINO DE REGÊNCIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA POPULAR: PENSANDO OS DISCURSOS

Data de aceite: 01/06/2021

Armindo de Araujo Ferreira
Faculdade STBNB
Recife – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/9058975172058336

RESUMO: Este trabalho se volta à discussão do currículo no âmbito do Ensino Superior, mais especificamente sobre o ensino de Regência no contexto da Licenciatura em Música Popular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Campus Belo Jardim (IFPE – Campus Belo Jardim), no estado de Pernambuco, buscando entender a presença do discurso sobre música popular no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nos planos de ensino do componente curricular Regência. A pesquisa, de cunho qualitativo e caráter exploratório, mostra, a partir do corpus analisado, que há um distanciamento entre os discursos presentes nos planos de ensino dos componentes curriculares e o próprio discurso do PPC, mostrando uma presença reduzida da música popular nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Regência; Licenciatura em Música; Currículo.

THE TEACHING OF CONDUCTING IN A POPULAR MUSIC UNDERGRADUATE COURSE: THINKING ABOUT THE DISCOURSES

ABSTRACT: This paper focuses on the discussion of curriculum in the context of Higher Education, more specifically on the teaching of Conducting in the context of the Popular Music Undergraduate Course of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Belo Jardim Campus (IFPE - Belo Jardim Campus), in the state of Pernambuco, seeking to understand the presence of discourse on popular music in the Pedagogical Project of Course (PPC) and in the teaching plans of the curricular component Conducting. The research, qualitative and exploratory in nature, shows, from the analyzed corpus, that there is a gap between the discourses present in the teaching plans of curricular components and the discourse of the PPC itself, showing a reduced presence of popular music in this area.

KEYWORDS: Teaching of Conducting; Music Undergraduate; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado a partir de uma pesquisa concluída, realizada durante o período do mestrado e integrou o processo avaliativo do componente curricular *Música Popular e Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (PPGM-UFPE). As motivações iniciais se deram a partir das discussões e reflexões relacionadas com a música popular e sua presença no contexto do ensino superior, posteriormente, estas motivações se ampliaram, abarcando a relação entre currículo, ensino de regência e a Análise do Discurso, de linha francesa.

Após este momento inicial, buscou-

se refletir sobre a presença da música popular no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Campus de Belo Jardim, em Pernambuco (IFPE – Campus Belo Jardim). Esta reflexão teve como objetivo entender a presença do discurso sobre música popular nesse PPC e nos planos de ensino dos componentes curriculares da área de regência.

A discussão toma, como base, o PPC do curso mencionado documento. Para um embasamento teórico, buscou-se trabalhos de autores de referência para áreas da Educação Musical, como Green (2008, 2012); do Currículo, como Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2013), Arroyo (2019); e da Análise do Discurso, de linha francesa, como Maingueneau (1997) e Orlandi (1999).

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica adotada se alinha com a pesquisa de cunho qualitativo. Oliveira (2014) caracterizou esse tipo de pesquisa como: “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 58). Por se tratar de um estudo qualitativo, há um alinhamento também com o trazido por Stake (2011), que salienta que, dentre outras características, a pesquisa qualitativa é interpretativa, por se direcionar para os significados das relações humanas sob diferentes olhares. Desta maneira, discutir currículo e ensino é algo que, inevitavelmente, toca nas relações humanas e nas tensões existentes, como pontua Miguel Arroyo (2019).

Nesta investigação, entendi que o ensino de regência em cursos de licenciatura em música em IF merece um estudo que possa contribuir com a discussão, tanto para o ensino deste componente específico quanto para o campo do currículo. Devido a esta proposta, o caráter da pesquisa pode ser entendido como exploratório, já que “As pesquisas deste tipo são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

Como foi trazido, já na parte inicial deste trabalho, o PPC será o documento base de trabalho no processo analítico, portanto, pode-se dizer que se trata de uma pesquisa documental, também, pois “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Alguns aspectos, como baixo custo de execução e facilidade de acesso às fontes colaboraram para traçar a pesquisa, já que ela teria um prazo relativamente curto para sua concretização, por se tratar de uma atividade avaliativa de um componente curricular, como informado na parte introdutória.

O *corpus* constitutivo da pesquisa é formado pelos sujeitos enunciativos em formato de arquivo, que foram: o PPC do curso em questão e os planos de ensino, que abarcam também os ementários. Para tanto, a análise documental surge como alternativa, pois “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 38). Vale salientar que a conjuntura política, econômica, social e cultural são pontos indispensáveis para uma reflexão acerca dos documentos analisados (CELLARD, 2012).

O acesso ao *corpus* em formato de arquivo se deu por meio de site institucional, o que não requereu contato com diferentes esferas do curso, como coordenação, corpo docente ou discente etc. Todas as informações aqui abordadas, portanto, estão acessíveis do documento analisado.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A possibilidade de estabelecer diálogo entre a música e outras áreas do conhecimento é enriquecedora, pois pode contribuir para a busca de respostas e para despertar novos questionamentos. Como acontece com a música, a discussão sobre currículo é ampla e complexa. Sacristán (2013) dá ideia da proporção da temática, sua complexidade e a postura que deve ser adotada frente a tudo isso:

> Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do **currículo**, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16 [grifo do autor])

O discurso de Sacristán aponta que as possibilidades de "definição" de currículo são variadas e não necessariamente se complementam. O estudo do currículo deve contemplar aspectos variados, considerando a diversidade de elementos e tensões existentes na relação entre os participantes desta teia que compõe o mundo curricular.

Neste aspecto, novamente Sacristán (2013) acrescenta à discussão ao afirmar que é necessária a busca de sentido daquilo que é feito, sua finalidade e os sentidos que estão implícitos ou explícitos, a depender das circunstâncias. Quando há busca por sentido, as tensões aparecem. Neste mesmo sentido, Arroyo (2019) aponta motivos que levaram o currículo a se tornar elemento de centralidade num território de disputa, já que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, complexo e disputado, permeado por interpretações e epistemologias que brigam entre si, mas que, ao mesmo tempo, dão perspectivas para entender as contradições presentes na sociedade e fundamentam outros projetos para a própria sociedade.

Se o campo do conhecimento vive essa tensão e disputa, com o currículo (e a

discussão sobre ele) não seria diferente. Sacristán (2013) afirma que o currículo "não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis" (p. 23).

Outro ponto que reforça este aspecto do currículo como campo de disputa se relaciona com o apontado por Lopes e Macedo (2011), tanto no aspecto de entender o que é "currículo" quanto suas implicações, pois não se pode buscar o entendimento do "currículo" olhando para seus elementos intrínsecos, mas sim para os acordos de sentido do termo, que se modificam ao longo do tempo. Esta abordagem entende o currículo como uma prática discursiva, como apontado por Lopes e Macedo (2011).

Esta perspectiva entende o currículo – e as tradições que buscam defini-lo – como uma prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos. Como toda prática discursiva, ele constrói realidades, projeta identidades, afeta os comportamentos. Por se tratar de um discurso produzido pela interseção de outros discursos que estão na esfera do social e do cultural, há o reforço de sentidos e a recriação destes. Este ato de recriação envolve relações de poder, fazendo com que nem tudo seja explicitado.

Ao considerar o currículo como prática discursiva, aproximo-me da Análise do Discurso (AD), de linha francesa, principalmente pelo afastamento desta em relação ao esquema básico disposto pela comunicação, quando define o que vem a ser mensagem: emissor, receptor, código, referente e mensagem, trazendo que a questão vai além do transmitir uma informação e que este fato não apresenta, necessariamente, uma linearidade (ORLANDI, 1999).

A AD se relaciona com textos produzidos no contexto de instituições que limitam fortemente a enunciação, em se cristalizam conflitos históricos, sociais, dentre outros, e que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado (MAINGUENEAU, 1997). A presença destes conflitos aponta para a diversidade do mundo e que, por sua vez, se faz presente no ensino superior e na discussão sobre currículo.

Esta multiplicidade de elementos faz com que a discussão sobre o ensino de música popular apareça. Primeiramente, pelo próprio marco característico de diversidade da sala de aula, pois, como afirma Green (2012):

> A sala de aula é notoriamente um local para o entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais; talvez em particular em relação à música dos "próprios" alunos – a área popular – em contraste ao que usualmente eles se referem à "música de velho" – a área clássica. (GREEN, 2012, p. 62)

Além deste ponto, pode-se destacar que o processo de aprendizagem musical com músicos populares difere, quando comparado com os procedimentos educacionais formais, assim como com os modos como conhecimentos e habilidades são transmitidos na esfera da música erudita há, pelo menos, dois séculos.

Neste sentido, Green (2008) propõe um modelo de aprendizagem informal para

o contexto formal das escolas. Tal proposta tem, como base, as práticas informais de músicos populares e é composta por cinco princípios, são eles: 1) os estudantes escolhem a música que desejam trabalhar; 2) a música é tirada de ouvido; 3) os próprios discentes escolhem os colegas com quem desejam trabalhar e aprendem uns com os outros; 4) a aprendizagem vem de um repertório “real” e não segue necessariamente uma ordem pré-estabelecida; e 5) há integração grande entre audição, performance e composição, com ênfase na criatividade. Mesmo que o processo de aprendizagem musical com músicos populares não seja o foco deste texto, creio que as discussões aqui levantadas podem dialogar com as produções dos que se dedicam ao estudo dessa área específica.

BREVE DISCUSSÃO

Neste momento, são trazidas informações que colaboram a discussão proposta, que tanto conduzem para as reflexões tecidas quanto para os questionamentos levantados e que, não obrigatoriamente, são respondidos, devido à própria natureza e foco deste texto. Primeiramente, discorre-se sobre o próprio curso de Licenciatura em Música selecionado, apresentando sua contextualização; em sequência, o olhar se volta para os documentos envolvidos (PPC e Planos de Ensino).

A Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim iniciou suas atividades em fevereiro de 2011, com regime de matrícula e periodicidade letiva semestrais, turno integral (matutino e vespertino), período de integralização mínima e máxima de 4 e 8 anos, respectivamente. A habilitação ou ênfase do curso é informada, no PPC, como sendo ou Práticas Interpretativas da Música Popular – Instrumento ou Práticas Interpretativas da Música Popular – Canto. Saliento que o documento consultado data do ano de 2013.

O PPC diz que o surgimento do curso se deu pela discussão, dentro da comunidade, sobre a necessidade de se criar cursos superiores no referido IF, sendo um deles o curso de música que, por sua vez, contribuiria para a formação musical da cidade e na região, promovendo e incentivando, também, a produção musical e cultura local. Um ponto que reforça isso é a de que a cidade “é conhecida e reconhecida como ‘Terra dos Músicos’, seja pela tradição natural do seu povo ou pelo trabalho desenvolvido há 122 anos pela Sociedade Musical Filarmônica São Sebastião e há 75 anos pela Sociedade de Cultura Musical.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS BELO JARDIM, 2013, p. 10). Das justificativas apresentadas para a criação do curso, uma se aproxima da discussão sobre música popular:

> um aspecto importante da proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Música a ser implantado no IFPE – Campus Belo Jardim é o seu perfil centrado na Música Popular. Os cursos de graduação em música hoje, em sua maioria, têm suas matrizes curriculares baseados em modelos norte-americanos e europeus. Estes modelos valorizam pouco as tradições musicais brasileiras e muitas vezes inibem a criatividade do discente brasileiro na área de música,

> sobretudo no contexto social em que estamos inseridos. Nosso desejo é trazer para a academia as heranças culturais do povo brasileiro e nossa proposta pedagógica quer valorizar sua diversidade musical, integrando os ricos conteúdos da música popular ao currículo. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS BELO JARDIM, 2013, p. 12-13).

Assim, é perceptível um diferencial do curso no contexto no qual está inserido. O PPC apresenta, ainda na justificativa do curso, a seguinte colocação:

> Em permanente diálogo com a realidade cultural da região e contemplando a diversidade musical do agreste nordestino, este curso tem duas características principais: a primeira é o foco na formação de professores de música que sejam profissionais capacitados para atuar em diferentes contextos, de acordo com as demandas da contemporaneidade (na educação básica, em escolas especializadas de música, em espaços não formais e em outros campos instituídos e emergentes); a segunda é a opção pela música popular como eixo norteador da formação, o que supre ao mesmo tempo uma carência da região em termos de escolas voltadas para este tipo de repertório e um anseio da população que se mostra mais identificada com esta proposta. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS BELO JARDIM, 2013, p. 14).

Mesmo com tais justificativas, nos objetivos (geral e específicos) do curso, não se encontra menção à música popular. Tal referência aparece no perfil profissional do egresso, que coloca a habilitação em práticas interpretativas da Música Popular. Na parte de saberes docentes, por sua vez, é possível encontrar esta articulação com a música popular, como pode ser lido nos exemplos que seguem:

> Compreender as diversas combinações e reelaborações imaginativas, a partir das experiências sensíveis da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura popular, a história e seus contextos [...]; Desenvolver uma práxis consistente com as especificidades demandadas para o ensino de música popular [...]; Realizar projetos voltados às áreas do ensino da música popular, tendo como base o contexto cultural local. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNMABUCO CAMPUS BELO JARDIM, 2013, p. 17, 18).

Um ponto de destaque é a de concepção e princípios pedagógicos em que, ao mencionar o currículo, traz itens como a flexibilização curricular, interdisciplinaridade, dentre outros. Este detalhe pode ser lido no trecho que se segue:

> No que concerne à estrutura curricular, esta licenciatura entra em consonância com os princípios atuais de liberdade, flexibilidade e interdisciplinaridade curricular que pautam as demandas sociais e os avanços científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo. Observando a inter-relação das diferentes disciplinas, aspecto indispensável no processo de produção e disseminação do conhecimento, a estrutura curricular do curso busca a aproximação entre a formação prática e reflexão teórica, configurando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNMABUCO, 2013, CAMPUS BELO JARDIM p. 18-19).

Quando o PPC aborda, especificamente, aspectos relacionados à concepção docente, afirma-se que a base do curso está sedimentada numa perspectiva que articula a prática e a reflexão sobre esta prática, colocando o docente como aquele que mobiliza e produz diferentes saberes em sua atividade. Esta perspectiva se coloca em oposição aos modelos encontrados, ainda, em cursos de formação inicial de professores, o que traz, à tona, um discurso de alinhamento com as tendências em voga no processo formativo para docentes no contexto brasileiro dos últimos anos. Estes detalhes podem ser observados nas seguintes informações do PPC:

> Quanto à concepção docente, o curso está fundamentado com base em estudos sobre formação de professores na perspectiva prático-reflexiva que enfatiza o professor como um profissional do saber/do ensino, que mobiliza e produz saberes em sua atividade, que atua de modo autônomo, reflexivo, criativo, transformador e propositivo, em um movimento que amplia a consciência de sua ação docente no exercício da própria prática.
>
> Contrapõem-se, portanto, aos rígidos modelos academicistas e utilitaristas de uma parcela considerável dos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Assim sendo, adota-se a concepção de que este curso tem a perspectiva de formação do professor que materializa a sua prática por meio da "ação e sobre a reflexão na ação" num movimento dialético, tornando-se um professor pesquisador e um profissional crítico-reflexivo, ou seja, o licenciado em Música é um professor intelectual que não se reduz a atuar como um mero técnico de ensino. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2013, CAMPUS BELO JARDIM, p. 19).

Para a reflexão específica acerca dos componentes curriculares, além do PPC, tomei, como base, os planos de ensino. Estes documentos trazem a ementa e outras informações, como as competências a serem desenvolvidas, a metodologia, a avaliação, o conteúdo programático, bibliografias básica e complementar. Estes elementos, que ampliam a visão sobre os componentes investigados e sua relação com os objetivos deste trabalho, marcarão a discussão, funcionando como espaços discursivos.

Na Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, existem dois componentes intitulados Regência 1 e Regência 2, localizados no 7º e 8º períodos, respectivamente, sendo o primeiro pré-requisito do segundo e cada um com carga horária total de 40 horas. Meus comentários serão feitos traçando paralelos entre os dois componentes, não os desmembrando.

Espaços discursivos	Regência 1	Regência 2
Ementa	Estudo sistematizado dos elementos da regência, com ênfase à música popular, visando o preparo e a formação do músico como artista e líder de grupos corais.	Estudo sistematizado dos principais elementos da regência, com ênfase à música popular, visando o preparo e a formação do músico como artista e líder de grupos Vocais ou instrumentais.
Competências a serem desenvolvidas	Adquirir conhecimentos básicos e técnicos para a regência de coro; Aprender exercícios de relaxamento, aquecimento e temperamento vocal; Conhecer o repertório básico para coro; Conhecer a tessitura vocal de cada naipe; Aprender técnicas de ensaio; Montar um repertório coral.	Adquirir conhecimentos básicos e técnicos para a regência; Conhecer o gestual básico de regência para banda, coro ou orquestra; Conhecer a história e os estilos de regência; Aprender a reger em diferentes andamentos, dinâmicas, compassos etc.
Metodologia	Aulas práticas de regência; Exercícios corporais relacionados à regência; Apreciação de vídeos sobre regência; Regência de pequenas peças executadas pela turma; Pesquisas; Apreciação de concertos e repertório relacionados.	Aulas práticas de regência; Exercícios corporais relacionados à regência; Apreciação de vídeos sobre regência; Regência de pequenas peças executadas pela turma; Pesquisas; Apreciação de concertos relacionados.
Avaliação	Trabalhos de pesquisa; Regência das peças trabalhadas nas aulas Relatórios de audições; Elaboração de repertório específico.	Trabalhos de pesquisa Regência das peças trabalhadas nas aulas Relatórios de audições.
Conteúdo programático	Conceito de regência coral; Tessitura vocal; Montagem de repertório coral; Técnica vocal, relaxamento, respiração e interpretação; Técnicas de ensaio.	Posição inicial; gesto básico: corpo, braços, mãos. Padrões: binário, ternário e quaternário simples; Gesto inicial: tético, anacrústico e acéfalo; Terminações: simples e com fermata (noções de fermata); fermatas internas e conclusivas.

Quadro 1: Síntese das informações dos planos de ensino dos componentes curriculares *Regência 1* e *Regência 2*, da Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS BELO JARDIM, 2013.

Tendo como base os espaços discursivos e suas relações com os dois componentes curriculares, alguns elementos merecem atenção. A **Ementa** quase não apresenta diferença entre os componentes, apontando a presença da música popular e que a Regência 1 se volta mais para o trabalho coral (confirmada pela presença da expressão “grupos corais”), enquanto a Regência 2 apresenta uma expressão mais genérica (“grupos vocais ou

instrumentais”), deixando margem para que se pense em formações variadas, além da coral. Vale destacar que este espaço discursivo é o único local em que é feita a menção à música popular, o que, de certa forma, destoa da própria proposta do PPC e do curso.

Em **Competências a serem desenvolvidas**, podem ser confirmadas as ideias apontadas na **Ementa**, reforçando a ênfase da parte coral do primeiro componente curricular e a ênfase partilhada no segundo. Repetindo a mesma situação do primeiro espaço, neste, não há elementos que apontem a presença de música popular na articulação das competências desejadas.

Na **Metodologia**, onde se encontram referências a repertório, também não há menção à música popular. Talvez a única parte que pode deixar margem para especulação sobre uma possível “presença” da música popular seja por meio das expressões “apreciação de vídeos de regência” (a música popular aparece em algum destes vídeos?), “regência de pequenas peças executadas pela turma” (haveria a presença da música popular nestas peças?), “apreciação de concertos e repertórios relacionados” (Regência 1) e “apreciação de concertos relacionados” (Regência 2), esta apreciação de repertório está ligada, de alguma forma com a música popular?

Neste momento, considero pertinente dialogar com o trabalho de Souza (2015), que se preocupou em discutir e avaliar quantitativa e qualitativamente a relação existente entre os conteúdos do componente curricular Regência, previstos nos cursos de Licenciatura em Música (não exclusivamente em Música Popular), e os tidos como fundamentais extraídos da literatura da área de regência presente nos documentos oficiais. Um dos pontos que merece destaque é que, mesmo não sendo foco do pesquisador e não tendo sido analisada com profundidade, a questão do repertório aponta que o repertório coral europeu é marca comum. É mostrado que este tipo de música é importante para o enriquecimento cultural dos licenciandos, porém, de pouca ou nenhuma utilidade prática em sua atividade como docente. Será que aqui, como fruto do que é previsto na **Metodologia**, haveria uma situação como esta?

Na **Avaliação**, os questionamentos se assemelham ao do campo anterior no que diz respeito ao repertório trabalhado: estaria a música popular presente aqui? O **Conteúdo programático** apresentado em ambos os componentes muito se aproxima de um discurso característico da música erudita, pelos termos técnicos apresentados e que são marcantes no mundo da regência, como “tético”, “anacrústico”, “acéfalo”, terminações: simples e com fermata (noções de fermata); fermatas internas e conclusivas”. Vale salientar que este tipo de discurso aparece mais no componente curricular Regência 2 do que no da Regência 1 (ver Quadro 1).

À GUISA DE UMA CONCLUSÃO

A partir das análises dos discursos postos nos planos de ensino dos componentes

Regência 1 e *Regência 2*, é possível perceber certo distanciamento do próprio discurso do PPC, que é enfático em relação à música popular e sua presença como marca distintiva do currículo da Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim. Por distanciamento não quero dizer isenção ou ausência, apenas aponto que, em nível discursivo, considerando o corpus analisado, há uma presença reduzida do elemento “música popular”.

É importante destacar que este trabalho tomou, como base para estudo, apenas o PPC e os planos de ensino, mas temos consciência de que o contexto de uma Licenciatura em Música envolve uma multiplicidade de elementos que extrapolam a esfera dos documentos mencionados. Neste sentido, entendo que futuras investigações, que se debrucem sobre outros sujeitos enunciativos, como docentes, discentes, coordenadores, demais componentes curriculares etc., podem apontar para outros horizontes, ampliando a discussão aqui iniciada e trazendo outras problemáticas, tanto para a discussão sobre a presença e o ensino de regência no contexto da Licenciatura em Música (em Música Popular ou não) quanto para o próprio campo do currículo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel C. **Currículo**: território em disputa. 5 ed. 8 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. London: Ashgate, 2008.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS BELO JARDIM. Plano do curso de licenciatura em música. Belo Jardim: IFPE-Belo Jardim, 2013. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/belo-jardim/cursos/superiores/licenciaturas/musica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 30 dez. 2019

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1 ed. 6 reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SOUZA, Sérgio Luiz Deslandes de. **A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas Universidades Federais no Brasil**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 16

PROJETO SOCIAL E ENSINO DE MÚSICA: OLHAR DOS ALUNOS E DO PROFESSOR EM UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 28/02/2021

Lívia Figueiredo de Alencar e Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB
http://lattes.cnpq.br/6976821443261997

RESUMO: Este presente trabalho trás dados e análises feitos a partir de uma pesquisa exploratória acerca do ensino de música em projetos sociais, mais especificamente no polo de piano do projeto PRIMA, em João Pessoa-PB. O objetivo dessa pesquisa é relacionar a literatura estudada na graduação da licenciatura em música acerca do ensino em projetos sociais com uma situação real e prática desse fazer musical. Para isso, foram conduzidas entrevistas com o professor responsável do polo e alguns alunos, buscando assim compreender a relação destes com a música e as repercussões que ela causa em suas realidades.
PALAVRAS-CHAVE: Educação musical; Projeto social; Projeto PRIMA.

SOCIAL PROJECT AND MUSIC TEACHING: THE STUDENTS AND THE TEACHER IN AN EXPLORATORY RESEACH

ABSTRACT: This present paper brings data and analyzes obtained from an exploratory research about musical education in social projects, more specifically in the piano pole of the PRIMA project (a project that offers art and music lessons as a way of inclusion), in João Pessoa-PB, Brazil. The objective of this research is to relate the literature studied in the undergraduate music degree about teaching in social projects with a real and practical situation of this musical activity. For this, interviews were conducted with the teacher responsible for the pole and some students, seeking to understand their relationship with music and the repercussions it causes in their realities.
KEYWORDS: Musical education; social project; Project PRIMA.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o ensino de música tem sido amplamente promovido em espaços não formais através de projetos que visam a inserção social dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Seja através de funções essencialistas ou contextualistas ou até da articulação entre as duas, como explica Penna (2012, p.66), o fato é que esse espaço de atuação para o educador musical tem crescido bastante. Juntamente a esse crescimento, a sociedade tem atribuído à música uma função que transpassa a formação musical em si, abrangendo também a formação humana do indivíduo, especialmente nesses projetos de ação social, mas Kater (2004, p.44) afirma que nem sempre essa demanda social é cumprida, visto que muitos optam por ofertar a música apenas como um passatempo, e acabam por

não explorar toda a potencialidade formadora que poderíamos encontrar na educação musical. Quando explorada, porém, essa potencialidade, é possível colher frutos bastante consistentes:

> a educação musical a eles [jovens em situação de vulnerabilidade social] oferecida (ao lado das oportunidades de maior contato, exploração e desenvolvimento de seus potenciais musicais) ao visar a promoção humana também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência. Essa parece ser uma forma coerente e atual de assegurar condições de integração social com qualidade. (KATER, 2004, p.49).

Dessa forma, é possível atestar a grande importância que esses projetos podem ter na vida dos indivíduos que por eles passam, ensinando aspectos técnico-musicais, mas também desenvolvendo um conjunto de habilidades sociais, de percepção de mundo e de autovalorização.

Na Paraíba, um dos grandes projetos sociais que oferta o ensino de música como meio de inclusão social é o projeto PRIMA (Programa de Inclusão Através da Música e das Artes). O programa é uma política pública do Governo do Estado da Paraíba através da Secretaria de Estado da Educação e em parceria com a Secretaria de Estado da Cultura, e foi criado em março de 2012, utilizando assim "[…] a música como principal ferramenta para a inclusão social de crianças e adolescentes que moram em comunidades de risco, visando disponibilizar oportunidades de melhoria de vida" (NOVAIS, 2017, p.16).

Atualmente, conta com 25 polos de ensino distribuídos por 15 cidades da Paraíba (João Pessoa, Campina Grande, Santa Rita, Guarabira, Catolé do Rocha, Patos, Itaporanga, Cajazeiras, Mamanguape, Bananeiras, Sapé, Sousa, Pedras de Fogo, Monteiro e Picuí). O público alvo do programa são estudantes de escolas públicas e seu objetivo é "promover a integração social, fomentando os princípios dos valores humanos e da cidadania, através da vivência com a música e a dinâmica do universo orquestral", como afirmam em sua página no Facebook, visando levar a música clássica e a formação de orquestras em comunidades com vulnerabilidade social.

O programa tem como inspirações o El Sistema, da Venezuela, e do Neojiba (Núcleos Estaduais de Orquestras Infantis e Juvenis da Bahia). A versão paraibana atende, atualmente, mais de 1,2 mil alunos que estão distribuídos pelos núcleos de formação que incluem orquestras sinfônicas, grupos de câmera, duetos, entre outros. Nesses oito anos de programa muitos frutos já podem ser vistos: alunos saídos do projeto ingressaram na Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba (OSJPB), aprovação de alunos em concursos, em cursos técnicos, como os do Institutos Federais espalhados no Estado, e nos cursos superiores de música (bacharelado, licenciatura) oferecidos nas Universidades Federais (UFPB e UFCG).

"Um aspecto latente na pratica musical em projetos sociais é o ensino coletivo de

instrumento” afirma Fialho (2014, p. 133), e em 2018, o programa inaugurou em João Pessoa o polo de Piano, que foi idealizado justamente para oferecer aulas coletivas, trabalhando com o Ensino de Piano em Grupo (EPG) com abordagem cooperativa, contando com 10 pianos e várias turmas para atender à demanda.

> O ensino de piano em grupo é naturalmente um campo para a cooperação, especialmente, quando as aulas ocorrem em laboratórios com grande quantidade de instrumentos. As metodologias e estratégias do ensino individual não se adequam, na maioria das situações, ao EPG (VIEIRA, 2017, p.66).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que busca formar grupos em que

> os alunos têm objetivos comuns, compartilham material, ajudam-se, incentivam uns aos outros. O desenvolvimento individual é acompanhado para assegurar que todos estão aprendendo. “O grupo é mais que a soma das partes, e todos os alunos tem uma performance maior academicamente do que teria se estivessem trabalhando sozinhos” (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p.68 apud VIEIRA, 2017)

"O polo iniciou formalmente no dia 03 de maio com um concerto de pianos com as professoras Josélia Vieira Ramalho e Haruê Tanaka, ambas da UFPB, e o Lic. Edmilson Falcão, egresso da mesma Universidade" (FALCÃO et al, 2019). O Polo conta com um professor licenciado e recebe ajuda, por meio de uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba, de monitores advindos do curso de Licenciatura em Música, que são bolsistas e voluntários da Extensão Universitária e alunos da disciplina de estágio, sendo a autora do texto parte dessa equipe.

> A abordagem pedagógica calcada no EPG - Ensino de Piano em Grupo, aplicando a aprendizagem cooperativa durante as aulas, culminou com a criação da primeira orquestra de piano do Estado da Paraíba, composta por todos os alunos distribuídos em 8 pianos em duplas e trios tocando simultaneamente um repertório escrito e desenvolvido para que cada aluno dentro dos seus conhecimentos pudessem tocar de forma conjunta. (FALCÃO et al, 2019, p.11).

O ensino em grupo presume um único objetivo para todos os alunos, “de modo que, aulas em grupo, cujo tratamento seja “aula privada” dentro do grupo, não é realmente aula em grupo.” (VIEIRA,2017, p.79). Dessa forma, opção pelo ensino em grupo entra em conformidade com a articulação de funções essencialistas e contextualistas propostas por Penna (2012, p.66), tendo em vista que “[...] o ensino da música em grupo representa um padrão de trabalho que explora as possibilidades musicais e contexto social do próprio grupo” (THOMPSON, 1983, p.2, apud VIEIRA, 2017), trazendo desenvolvimento pessoal e de habilidades tanto musicais quanto sociais para os alunos.

O Polo de piano tem aberto diversas portas para seus alunos que vão desde a aprendizagem pura e simples do piano até a aprovação no curso de música da Universidade Federal da Paraíba. (FALCÃO et al, 2019.)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa exploratória teve como objetivo entender o comportamento dos participantes de um projeto social voltado para o ensino de música, tanto professor como alunos, procurando conhecer suas particularidades e experiências pessoais no projeto, além de ver na prática como acontece a dinâmica das aulas.

Adotamos a metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, buscando, então, uma "abordagem sistemática, cujo principal objetivo é compreender as qualidades de um fenômeno específico, num determinado contexto" (ILARI, 2007, p.37 apud PENNA, 2017, p.102). A pesquisa de campo incluiu visita, observação e entrevista com participantes de um projeto de ação social envolvendo o ensino de música, o Programa de Inclusão através da música e das artes (PRIMA), mais especificamente do polo de piano deste, que foi apresentado em nossa introdução.

Penna (2017, p. 128) nos diz que "a observação é uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica" e acrescenta que além da observação, "uma [outra] maneira reconhecida e comprovada [...] de obter informações consiste em colher os depoimentos de pessoas que detêm essa informação" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183 apud PENNA, 2017 p.137). Optamos, portanto, pelos recursos de observação de uma das aulas e de entrevistas semiestruturadas, modelo de entrevista "na qual um roteiro básico (com perguntas abertas) é preparado para a condução da entrevista, mas sendo aplicado de forma flexível conforme o desenvolvimento da interação" (Penna, 2017, p.139), individuais com o professor de música e quatro alunos do programa.

Tendo colhido esses dados, vamos então apresentá-los e colocá-los em contraste, comparando os resultados das entrevistas individuais entre si e com a observação feita na visita. Não pretendemos aqui nem contabilizar, nem medir quantitativamente em quaisquer números ou graus a prática musical e educacional relacionadas ao projeto e seu desempenho. Nossa pretensão é de caráter puramente exploratório, com o objetivo de compreender e descrever essas práticas e, por fim, emitir uma opinião pessoal acerca de sua relevância na sociedade.

A visita ao projeto aconteceu em Março de 2020, tendo sido feita uma comunicação prévia com os responsáveis para agenda-la e expor os propósitos da mesma. A escolha da turma para a visita foi feita priorizando a participação de alunos que estivessem a mais tempo no projeto, para que pudéssemos obter informações mais embasadas da experiência deles no programa. Dessa forma, o professor sugeriu uma das turmas que contava com alunos mais antigos e assim a visita foi agendada.

Durante a visita, além da observação da aula, que tem duração de aproximadamente 60 minutos, foram realizadas ao total 5 entrevistas, sendo uma com o professor do polo Edmilson Falcão, e quatro com alunos que preferiram não citar seus nomes, então nos

referiremos a eles com os seguintes nomes fictícios: Ana, Maria, João e José.

DADOS

O professor Edmilson possui duas graduações em música, sendo uma o bacharelado em regência e outra a licenciatura em piano, e está no projeto desde 2018, quando foi inaugurado o polo de piano. Segundo ele, o que o levou ao projeto foi a opção dos diretores do polo pela aula coletiva de instrumento, metodologia a qual ele já tinha experiência:

> Quando foi criado o polo de piano eles queriam alguém que trabalhasse com piano em grupo, 'aí' a Doutora [Prof. Dr. Josélia Ramalho Vieira, consultora do polo] que 'tava' como consultora indicou meu nome e eu vim através dessa indicação. Trabalhei com ela em 2009 com o piano em grupo.

Ao analisar o currículo do professor, vimos que este tinha feito a licenciatura em música sob a orientação da consultora citada. Durante a licenciatura fez parte como bolsista da equipe do laboratório de pianos que tinha como coordenadora a sua professora de instrumento, citada anteriormente. A professora oferecia piano em grupo em cursos de extensão para crianças, adultos e também em comunidades com vulnerabilidade social. Desta forma, o professor do polo teve uma formação como bolsista e parte integrante dessas ações formativas durante o curso de licenciatura.

Ana está no projeto há aproximadamente 7 meses, Maria há 9 meses, João há 8 meses e José há 3 anos (inicialmente estudava outro instrumento, mas com a abertura do polo de piano resolveu trocar), e todos estudam piano. Eles chegaram ao projeto principalmente através de indicação de conhecidos e movidos por um desejo em comum: aprender a tocar piano. *"Um dia do nada eu tava pensando "piano" o dia inteiro, 'ai' eu me interessei.",* nos contou Ana.

Para esses jovens, aprender piano é um desafio que vale a pena. Fialho (2014) nos diz que:

> Comumente a clientela [dos projetos sociais] é formada por crianças e jovens que têm nesse espaço a possibilidade de inverter suas histórias, trocando as negações e privações por uma perspectiva de conquistar uma identidade singular e um lugar na sociedade.

E é possível ver a diferença na vida desses jovens que encontram no projeto um refúgio como afirmou Maria: *"Eu acho que a música, o projeto em si trouxe um refúgio, 'tipo', de calmaria, sabe? Quando eu toco eu consigo esquecer de tudo, dos problemas, das coisas que fazem a gente ficar meio que pra baixo."*

A aula é dividida em momentos coletivos, quando o professor se dirige a toda a turma e todos tocam juntos, e em momentos individuais, quando os alunos se utilizam de fones de ouvido para cada um treinar sua parte e o professor passa individualmente nos pianos para tirar duvidas. Essa dinâmica da aula, ao passo que permite evolução

individual, enfatiza bastante a ajuda mútua, aproveitando o coletivo para a construção do aprendizado. Durante a aula, foi observado que em alguns momentos era incentivado pelo professor que aqueles alunos que já tinham o domínio de algum conceito ou de alguma música ensinassem tal conceito para os outros ou fossem ao encontro de algum outro aluno que estivesse com dificuldade.

Kater (2004) afirma que *"a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização",* e mais especificamente o ensino coletivo abre uma gama de possibilidades para esse desenvolvimento e para a socialização. O Professor Edmilson aponta que um dos grandes benefícios que o projeto traz é justamente o ganho social e a formação do individuo para a vida coletiva: "[...] *eles ganham a parte de interação social, ganham até na forma de se expressar um com outro. É muita criança individualista. 'Aí' eles aprendem a conviver com o outro. E a questão e grupo, de trabalhar em grupo, isso tudo que tem que se viver".*

Vemos, assim, um grande ganho de desenvolvimento pessoal e social para os alunos, porém os aspectos técnicos e musicais não são deixados de lado. Quando perguntados qual a melhor parte da aula a resposta foi unânime: *"Tocar!",* como respondeu João bastante entusiasmado. José gosta dos desafios: "*Eu gosto de aprender música nova que é difícil..., mas depois que eu aprendo fica fácil. 'Aí' eu gosto de fazer isso, aprender música que é difícil pra mim.".* As aulas são mescladas entre a parte teórica e a parte prática, e ambos alunos e professor compartilharam uma grande motivação de estar ali. Na parte prática, Edmilson afirma que seguem "[...] *um repertório bem misturado entre erudito e popular, vai ter desde o Alok até as músicas de Chiquinha Gonzaga",* o que deixa os alunos entusiasmados e satisfeitos por sentirem seus gostos pessoais contemplados e ao mesmo tempo poderem conhecer e tocar estilos gêneros diferentes do que já escutam.

Diante de tantos acertos, o professor citou o que pra ele é o maior desafio:

> É a infraestrutura. Porque você tem os pianos, mas não tem os fones de ouvido. Tem os pianos, mas alguns são quebrados e não tem o recurso pra consertar [...] Nós estamos com, são 10 pianos, estamos com 4 funcionando de forma integral, os outros 6, há 4 funcionando parcialmente e tem 2 parados totalmente.

Porém, os problemas estruturais não são motivo de desmotivação para o professor, que contorna a situação levando recursos próprios vistos na observação. Os alunos, quando perguntados sobre motivos de uma possível desmotivação, foram enfáticos em dizer que não encontravam motivos. Maria explicou que: *"Acho que a busca pelo conhecimento faz com que a gente tenha essa persistência, essa motivação de ta aqui.".*

Quando perguntado quanto à sua formação para dar aula em projetos sociais Edmilson nos contou que

> Só vivemos isso na prática. Assim que criou-se o PianoLab, o antigo LECT, a gente fez uma extensão no Renascer II [...] Ai lá teve esse contato com essas crianças mais na prática. De coisa formal tem só os textos, que você tem que

ler, mas em termo de prática foi lá mesmo, na extensão que a gente deu aula de piano em grupo.

Estando de acordo, então, com o pensamento de Fialho (2014) que afirma que *"O professor que visa a atuar em projetos sociais precisa, durante sua formação, experiência o ser professor em um projeto social, com todas as suas características."*.

CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, pudemos perceber na prática a real relevância e importância da educação musical em projetos sociais, quando explorada em suas potencialidades formadoras tanto técnico-musicais quanto individual e social. Os alunos encontram no projeto um espaço para se desenvolver, se expressar e vislumbrar diferentes possibilidades de vida.

Para alguns dos alunos, a música é como um *hobby*, que os transporta para um lugar seguro e o ajuda a enfrentar o dia-a-dia de forma diferente. Para outros, a música se tornou um sonho e ambição profissional, se mostrando como possibilidade de uma vida digna. Em ambos os casos, foi possível perceber nos alunos algo em comum: a dedicação e perseverança que se estendem para além das teclas pretas e brancas do piano e alcançam outras áreas das suas vidas.

As aulas coletivas, trabalhando com o Ensino de Piano em Grupo (EPG) com abordagem cooperativa, são peças de extrema importância nesse contexto para a formação pessoal e social dos alunos, assim como a musical, tendo sido apontado por professor e alunos como um dos grandes benefícios do projeto. Os alunos encontram nos colegas pontos de apoio e ajuda mútua dentro e fora da sala de aula, fato possibilitado pelo empenho do professor em promover um ambiente de livre comunicação e troca de experiência através da cooperação.

Por fim, frisamos aqui a importância da formação adequada do educador musical, que vem a ser uma peça fundamental na vida desses jovens. Uma formação que articule teoria com prática, e que dê a oportunidade e os recursos necessários para que o educador musical oferte aos alunos o máximo de possibilidades de desenvolvimento possível.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, José Edmilson Coelho; SANTANA, Priscila Silva; VIEIRA, Josélia Ramalho. **O polo de Piano – Casarão dos Azulejos do PRIMA: o processo de cooperação na implantação, consolidação e desenvolvimento do Ensino de Piano em Grupo em um projeto social.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, 2019, Campo Grande. *Anais…* on-line.

FIALHO, Vania Malagutti. **Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e atuação.** In*:* SOUZA, Jusamara. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p.123-136.

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

NOVAIS, Alexia Priscila Souza. ***O papel transformador da música no PRIMA (Programa de Inclusão através da Música e das Artes) do pólo de Guarabira-PB.*** 2017. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Humanidades, Guarabira, 2017.

PENNA, Maura Barros; O. R. N. MELLO, M. R. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?** *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, N.17, 2012.

PENNA, Maura Barros. ***Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música***. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2017.

VIEIRA, Josélia Ramalho. ***Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciados em música: uma pesquisa experimental.*** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

CAPÍTULO 17

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM UMA ESCOLA RURAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA (TRANS) FORMADORA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 06/03/2021

Igor Viana Monteiro
Instituto Federal de Goiás (IFG)
Goiânia – Goiás
http://lattes.cnpq.br/9568311974482566

RESUMO: O presente texto descreve uma experiência de musicalização e de Ensino Coletivo de Violino desenvolvida com crianças de 6 a 11 anos, em uma escola de ensino básico da rede Municipal de Educação de Goiânia, inserida em um contexto rural. O projeto está dividido em duas partes, sendo a primeira voltada para a sensibilização musical e a segunda para o ensino do instrumento. O projeto se fundamenta nas concepções de metodologias ativas, busca o crescimento integral dos alunos e a democratização do acesso ao ensino de música. O trabalho relatado neste texto teve início em setembro de 2017 e tem como objetivo a sensibilização musical e, a partir dela, o desenvolvimento integral da criança, no que concerne aos benefícios sociais, cognitivos, culturais e psicológicos. Como resultados já alcançados, destaca-se a intensificação da relação da comunidade com a escola e o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos, sendo, estes últimos, geradores de um maior estímulo pelos estudos musicais.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Ensino Coletivo de Violino, Escola Rural.

MUSIC EDUCATION IN A RURAL SCHOOL: A (TRANS)FORMATIONAL METHODOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT: This text describes an experience of musicalisation and collective violin teaching developed for children 6 to 11 years old in a primary school of the municipal education network of Goiânia (capital of the state of Goiás), in a rural context. The project is divided into two parts, the first focused on musical awareness and the second on teaching the instrument based on the concepts of active methodologies, in order to promote the integral growth of students and the democratisation of access to music learning. The fieldwork reported in this study began in September 2017 aiming at musical awareness and, based on that, the integral development of the child regarding social, cognitive, cultural, and psychological benefits. In relation to the results that have already being achieved, emphasis is placed upon the intensification of the community's relationship with the school and the development of students' self-esteem and self-confidence, which generate a greater stimulus for students through music education.
KEYWORDS: Music Education, Collective Violin Teaching, Rural School.

1 I INTRODUÇÃO

Este texto trata do relato de uma experiência em um Projeto de Musicalização e de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, iniciado em setembro de 2017 em escola de

educação básica inserida no contexto rural entre as cidades de Goiânia/GO e Nerópolis/GO. O projeto envolve crianças entre 6 e 11 anos de idade, efetivamente matriculadas na instituição.

O projeto acontece em escola da Rede Pública do Município de Goiânia, estruturado em duas partes, na qual a primeira atende as crianças de 6 e 7 anos, sendo esta etapa voltada para a musicalização. A segunda parte atende as crianças do ciclo I e II[1], com idades entre 8 e 11 anos, tendo como foco o ensino coletivo de violino.

Um fator importante para o fortalecimento da realização do projeto foram os estudos acerca do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) – tema do meu trabalho de conclusão de curso[2], no qual pude constatar a importância da prática coletiva para a aprendizagem musical e para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo dos alunos.

No que concerne aos benefícios apontados pelas pesquisas sobre diferentes aspectos relacionados ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical, podemos destacar tanto questões voltadas ao psicossocial quanto ao pedagógico. Dentre os benefícios psicossociais, observa-se a mudança positiva na autoestima dos alunos, independência, responsabilidade, criticidade, interação social, respeito, dentre outros. No aspecto pedagógico, podemos apontar a relevância da ludicidade no processo de aprendizagem musical das crianças, o que torna o processo mais atrativo, assim como a interação social, que também se configura como um fator de grande interferência na motivação, pois a coletividade desperta um maior estímulo pelos estudos, contribuindo para a noção de responsabilidade consigo e com o grupo, desenvolvendo a liderança e a aprendizagem colaborativa.

> Dividir a responsabilidade, incentivar a autonomia, a reflexão e a autoavaliação dos estudantes é uma das propostas do ensino colaborativo. Os benefícios sociais parecem também tornar-se mais evidentes, a interação com os outros, aceitação de pontos de vista e comunicação. (MONEREO e GISBERT, 2002, p.10 *apud* TOURINHO, 2006, p.7)

Outro objetivo relevante no processo de ensino aprendizagem está relacionado em o acesso ao ensino de música, propiciando a consolidação do senso crítico, da estética e criatividade da criança. A partir disto, o aluno terá conhecimento para julgar o que considera relevante para seu processo de formação enquanto pessoa, tornando-se sensível à música.

> Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2010, p.33)

---

1 A rede Municipal de Educação de Goiânia adotou o modelo de ensino dividido por ciclos, substituindo o modelo seriado. O Ciclo I engloba as turmas A, B e C, o Ciclo II engloba as turmas D, E e F e o Ciclo III as turmas G, H e I.

2 Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música, no ano de 2013, cujo tema foi o Ensino Coletivo de Instrumento, intitulado: O Ensino Coletivo de Instrumento de Cordas Friccionadas: A Contribuição de Alberto Jaffé.

Como a experiência relatada se deu em uma área rural, portanto em contexto pouco favorecido, é oportuno reafirmar a importância do deslocamento de um ensino musical elitista, observado durante a história da educação musical, para um ensino pautado no compromisso social com as classes menos favorecidas economicamente, cujo acesso ao ensino formal de música é restrito e limitado. Cruvinel (2009) em seus estudos, aborda sobre esta questão afirmando que, desde o Período Joanino até meados do século XX, o ensino formal de música se limitava as classes mais abastadas, dificultando o acesso ao ensino da música das classes mais pobres economicamente. Ainda neste viés:

> O ensino coletivo de instrumento musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical. A musicalização e a iniciação instrumental através do ensino coletivo podem ser uma metodologia eficiente para o ensino musical escolar. (CRUVINEL, 2009, p. 73)

Com base na minha experiência enquanto professor de música (arte), vislumbrei a possibilidade de desenvolver um projeto nessa área, que envolvesse os alunos da Escola Municipal Santa Terezinha, caracterizada como escola rural e, atualmente, funcionando em tempo integral. Sobre o ensino coletivo de instrumento, vale ressaltar as colocações de Monteiro:

> É sabido que o ECIM vem proporcionando desde seu surgimento benefícios sociais, culturais e psicológicos. A democratização musical tem sido uma grande fundamentação para a implementação do ensino coletivo nos vários espaços da sociedade, haja vista a importância e a valorização que é dada ao homem no que concerne ao social e ao cultural, valendo ressaltar também que este aspecto seria o ponto de partida para essa nova concepção metodológica. (Monteiro, 2013, p. 23)

Motivado por esse pensamento, busquei envolver os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e os alunos do Residencial Professor Niso Prego, um abrigo para crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, haja vista a disciplina ser um forte agente (trans)formador na área cognitiva, emocional e psicológica e as crianças selecionadas para participar do projeto apresentarem forte carência. Desta forma, acreditamos que este projeto tem contribuído significativamente para o desenvolvimento musical dos alunos, afetando sua vida escolar e familiar

2 | O CONTEXTO DE ENSINO

Para melhor compreensão do trabalho realizado, julgo pertinente expor de modo breve como se deu a concepção e surgimento do projeto de musicalização na Escola Municipal Santa Terezinha.

No ano de 2016 ocorreu um concurso público para provimento de vagas voltadas para as várias linguagens artísticas, com o intuito de desenvolver projetos nas escolas regulares do município. Com a homologação do concurso, a Secretaria Municipal de

Educação de Goiânia se reuniu com os professores aprovados na área de música para discutir quais projetos seriam desenvolvidos e em quais escolas poderiam ser estabelecidos esses núcleos musicais. Os fatores relevantes no processo de escolha foram: estrutura física (instrumentos musicais) e a localização da escola, priorizando as escolas periféricas de regiões diferentes, com o intuito de ser um projeto inovador e proporcionar um ensino diferenciado, haja vista a inviabilidade das crianças de se locomoverem em busca destes conhecimentos em outros centros culturais. Com isso, foram disponibilizadas para mim, duas escolas, sendo uma delas a Escola Municipal Santa Terezinha, a qual me chamou atenção por ser caracterizada como escola rural.

Em setembro de 2017 iniciei a sistematização e desenvolvimento do projeto de violino e Educação Musical. A princípio, a escola contava com apenas três violinos e um teclado, oriundos de uma verba municipal destinada à compra destes instrumentos musicais, um aspecto que contribuiu para que eu fosse lotado nesta escola e desenvolvesse um projeto na área de cordas. Inicialmente, o trabalho foi voltado para a escrita do projeto e para estratégias de captação de recursos para o seu desenvolvimento.

Como diagnose, procurei entender a realidade na qual a escola estava inserida, ou seja, uma instituição educacional que atende as crianças da periferia de Goiânia, crianças do Residencial Professor Niso Prego e crianças que vivem na zona rural entre a capital e a cidade de Nerópolis. As menores turmas possuíam em média 12 alunos, as maiores, 20 alunos. Uma escola que atende desde a Educação Infantil até o Ciclo II.

Em reuniões com a equipe diretiva da escola, foi acordado que o trabalho com o violino fosse desenvolvido com alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade intelectual e com os alunos do Residencial Niso Prego.

Este Residencial supracitado está localizado na periferia de Goiânia e é o lar de algumas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, cuja realidade a qual foram submetidos deixaram traumas psicológicos e emocionais. Algumas ainda esperam mudanças comportamentais/familiares para retornar ao seio familiar, e outras foram abandonadas pela família e aguardam por um processo de adoção.

Como o quantitativo de alunos da escola não era muito grande, os alunos que se enquadravam no perfil solicitado pela direção foram inseridos no projeto, restando algumas vagas para o atendimento aos demais alunos, tendo em vista terem sido ofertadas inicialmente 20 vagas para a parte do Ensino Coletivo de Instrumento.

Inicialmente e até o término do ano de 2017, foram ofertadas 20 vagas devido ao quantitativo de violinos e aos tamanhos destes instrumentos, sendo esta, uma das causas que levaram o projeto de música da escola a ser dividido em duas partes, pois não contávamos com violinos com tamanhos adequados para crianças com seis e sete anos.

Foram traçados os perfis dos alunos através de uma ficha diagnóstica, aplicadas juntamente com as professoras regentes. A ficha diagnóstica visava compreender pontos psicológicos, sociais, cognitivos e motores dos alunos, e verificar suas dificuldades de

aprendizagem.

As aulas de violino acontecem no refeitório da escola, uma área com cadeiras e mesas destinadas à alimentação das crianças, sem paredes e coberta por uma tenda. A instituição não possui condições físicas ideais para o desenvolvimento das atividades. Devido à estrutura física e recursos humanos, as aulas se dão em pequenos grupos: de três a cinco alunos. Busca-se o desenvolvimento social daquele grupo, fazendo com que os educandos aprimorem suas relações interpessoais, a partir da relação com os seus pares durante as aulas, desenvolvendo habilidades de liderança e aprendizagem colaborativa.

O estímulo para prática instrumental coletiva também é um elemento bem presente, haja vista que o interesse pelas aulas se acentua quando fazem música juntos, sobretudo, no caso de alunos iniciantes, pois o resultado sonoro do grupo parece mais motivador se comparado à execução individual. Estes pequenos grupos facilitam a intervenção do professor, proporcionando um maior cuidado com noções posturais, afinação, sonoridade, memória auditiva, interpretação, entre outros.

As aulas ocorrem com periodicidade semanal, variando entre um e dois encontros semanais, variação que depende do calendário escolar e das atividades da instituição, com a duração de uma hora de aula. As aulas seguem um horário construído juntamente com os demais professores, para que não prejudique o bom andamento das outras disciplinas, principalmente Educação Física e Inglês, que possuem um quantitativo de horas aulas semanais menores. Essa organização também foi pensada no sentido de não interferir no direito do aluno em participar de todas as aulas, evitando hierarquização de disciplinas.

Os alunos iniciantes no ensino coletivo começam conhecendo sobre o violino, suas partes, sua história, o material de que é constituído, os cuidados, etc. Após essa etapa introdutória, são ensinados os seguintes aspectos: como segurar no instrumento, como segurar e utilizar o arco, e como trabalhar a sonoridade do instrumento. Nesta etapa, consideramos importante desenvolver a consciência corporal, o uso do corpo para a execução do instrumento – o que exige um trabalho de desenvolvimento da coordenação motora fina.

Os conteúdos são ministrados com base na imitação e na repetição, os alunos vão se apropriando dos elementos musicais e instrumentais. Neste momento entram em cena aspectos importantes para o desenvolvimento dos alunos, a observação, a atenção voluntária, o saber esperar, o ouvir, etc. pois os alunos apresentam tempo de desenvolvimento diferente, levando-os também ao desenvolvimento crítico que surge a partir da observação.

Por se tratar do uso de uma metodologia específica, busco realizar as adaptações necessárias para alcançar os objetivos e respeitar o contexto sociocultural dos alunos inseridos no projeto, visando uma melhor apropriação dos educandos, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo. Conforme Penna (2011), os educadores podem utilizar os métodos e tudo que eles podem oferecer, compreendendo seus princípios e

dando o direcionamento necessário para alcançar aquilo que propuserem como objetivo.

Para melhor esclarecer, um dos grupos que iniciou seus estudos em março do corrente ano, após estudar a primeira variação rítmica da música “Twinkle Twinkle Little Star”, pediu que preparássemos uma música para apresentar na festa Junina da Escola, e perguntaram se poderia ser “Asa Branca”. Avaliei os elementos técnicos que a música exigia e os elementos técnicos que os alunos já possuíam, me certificando de que seria possível. O cerne da metodologia Suzuki permaneceu no decorrer das aulas, em que os alunos aprenderam a partir da observação e repetição, mas busquei adaptar o repertório utilizado, trazendo elementos do nosso folclore, nossa cultura local. As melodias, a princípio, são transpostas para a tonalidade de Lá maior, visando manter a fôrma da mão esquerda[3], fazendo com que a estrutura da mão permanecesse igual tanto na corda Lá quanto na corda Mi, possibilitando a memorização motora dos dedos. Essas adaptações e transposições que ocorreram com as músicas para facilitar o desenvolvimento dos alunos são realizadas por mim. Próximo às apresentações, os alunos têm ensaios em grupos maiores, visando a adequação sonora do grupo e o entrosamento entre os participantes.

Na ocasião, nenhum aluno possuía violino e grande parte deles também não tinha condição financeira para comprar o instrumento, o que nos motivou a busca de doações para o projeto durante o ano de 2017. Essa ação proporcionou o aumento de instrumentos para o desenrolar do projeto durante o correr das atividades, chegando ao final do ano de 2017 com dez violinos.

O projeto passou por algumas adaptações no início do corrente ano, ampliando o atendimento dos alunos de vinte para trinta alunos. No entanto, a Escola Municipal Santa Terezinha ainda dispõe de violinos que não são do tamanho ideal para se trabalhar com alunos na faixa etária entre seis e sete anos, fazendo com que nesse ano de 2018, fosse mantida a divisão do projeto em duas partes, sendo a de musicalização para os alunos das turmas A e B, que tem como objetivo desenvolver a percepção auditiva, a musicalidade e a coordenação motora, compreendendo esses fatores como fundamentais para a prática instrumental.

Na busca de abordagens metodológicas adequadas, alguns aspectos da proposta do violinista e educador musical Shinichi Suzuki chamou-me a atenção.

A Educação do Talento[4] surgiu da conclusão de Suzuki de que todas as crianças do Japão falavam a sua língua materna, assim como todas as outras crianças de outras nacionalidades. Com isso, o violinista passou a defender que todas as crianças poderiam desenvolver suas habilidades se fossem expostas ao método ideal. Esse método se vale de aspectos importantes para o desenvolvimento do instrumentista, tais como a observação, a repetição e a construção de ambientes favoráveis para o desenvolvimento, entendendo

3 Termo utilizado para designar a disposição espacial dos dedos da mão esquerda no violino, estabelecendo-se uma relação com os tons e semitons.

4 Nome da metodologia proposta pelo Pedagogo e violinista Shinichi Suzuki.

o talento musical como fruto do trabalho desenvolvido e não como uma carga genética exclusiva de alguns.

> O homem é governado pela força da vida. A alma viva, com seu desejo de sobrevivência, demonstra grande poder de adaptação ao seu ambiente. A força da vida humana, vendo e sentindo o meio ambiente, forma e desenvolve novas faculdades. Essas faculdades com novos treinos constantes vencem as dificuldades e se transformam em relevantes habilidades. Essa é a relação entre o ser humano e a habilidade. (SUZUKI, 2008, p.30)

O trabalho de musicalização foi iniciado em 2018 e acontece uma vez por semana. Consideramos de suma importância contar com a professora de educação física, tendo em vista que a atuação do professor de música na instituição, se limita ao violino, logo, ter a participação de outro professor dinamizaria o projeto, sobretudo, neste caso, onde a consciência corporal é trabalhada.

As aulas ocorrem de forma lúdica e entre os assuntos abordados se encontram alguns fundamentais para o alcance do objetivo: elementos (parâmetros) sonoros, percussão corporal, pulsação, memória auditiva, entre outros.

Essa proposta também visa corroborar com o processo de seleção para as aulas de violino que estão, atualmente, iniciando a partir da Turma C, em que através da observação dos educadores, da avaliação contínua e do despertar do interesse dos próprios educandos, poderemos aferir possíveis alunos que se adequam a parte do ensino do instrumento.

A segunda parte do projeto foi estruturada nos moldes do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, já a parte de musicalização das crianças, nesta instituição de ensino, foi pautada nas concepções dos métodos ativos, mais precisamente de Dalcroze em seu sistema educacional intitulado "A Rítmica", buscando a musicalização do corpo e a experienciação antes da teorização, em que através das vivências musicais os alunos se apropriam de seus elementos para então teorizá-los e executá-los. Com base na pedagogia Dalcroziana, buscamos o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento expressivo, usando estes como elementos de partida para o ato de musicalizar, criando uma relação dialógica entre o físico e o auditivo.

> Ponho-me a sonhar com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenharia o papel de intermediário entre os sons e o pensamento e tornar-se-ia o instrumento direto de nossos sentimentos – em que as sensações do ouvido se tornariam mais fortes, graças àquelas provocadas pelas múltiplas matérias suscetíveis de vibrar e ressoar em nós: a respiração dividindo os ritmos das frases e as dinâmicas musculares traduzindo as dinâmicas que ditam as emoções musicais. Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a ***mover-se*** e a pensar de modo preciso e ritmicamente. (JAQUES-DALCROZE, 2010, p. 222 e 223).

As duas partes do projeto objetivam o desenvolvimento integral do aluno, no que concerne às questões psicológicas, sociais, culturais e cognitivas, contribuindo com

o processo de humanização das crianças, como defende Vygotsky em sua Perspectiva Histórico Cultural, em que a criança nasce um ser biológico e passa por um processo de humanização a partir das relações estabelecidas com outras crianças, com seus mediadores e com o meio no qual está inserida, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, pertencentes, unicamente ao homem.

> Vigotski em seus estudos já apontava a distinção entre animais inferiores e ser humano, já que os animais inferiores desenvolvem apenas funções psicológicas inferiores (instintivas). Diferentemente disso, os homens podem humanizar-se, isto é, formar qualidades tipicamente humanas (funções psicológicas superiores), a partir de suas práticas sociais, em interação com um determinado grupo social e com a cultura. Ele afirmava que em cada período da vida existe uma atividade que contribui de forma mais importante para o processo de formação das funções psicológicas superiores, ou seja, tipicamente humanas. (SANTOS; LEÃO, 2015, p.4)

Desta forma, pode-se perceber as concepções de Vygotsky muito fortes no processo de musicalização, em que uma das importantes funções da música na escola é proporcionar o fortalecimento das interações sociais e a partir delas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: concentração, percepção, atenção voluntária, entre outras.

3 | AS APRESENTAÇÕES E O PROCESSO AVALIATIVO

Entendendo que as apresentações públicas podem representar uma culminância de um trabalho pedagógico/musical realizado em um espaço de tempo determinado, tentei conscientizar os alunos e os professores de que as apresentações musicais não precisariam acontecer apenas em datas comemorativas, mas promovidas em qualquer tempo.

Desta forma, a primeira apresentação surge de um acordo entre Professores de Música, Educação Física e Inglês, uma junção que originou um musical que contemplava várias linguagens artísticas, tendo momentos de dança, prática instrumental, coral (músicas em inglês e português) e declamação de poema em Inglês. Essa apresentação ocorreu em dezembro de 2017 e teve como tema principal a natureza. Os alunos de violino apresentaram a música Twinkle Twinkle Little Star.

Em 2018, os alunos de violino foram convidados para participar da 1ª Mostra da Rede de Núcleos Musicais, que seria realizado no Teatro Goiânia. Muitos dos alunos nunca estiveram em um Teatro, entrando pela primeira vez em um, como artistas. Os benefícios psicossociais desta apresentação foram significativos, pois essa experiência fortaleceu a autoconfiança, a autoestima e, sobretudo, o interesse pelo estudo. Os pais e responsáveis, ao relatarem a experiência de verem seus filhos se apresentando no palco do Teatro, extravasavam de tanta emoção. Muitos disseram que nunca imaginaram que um dia poderiam viver essa situação.

No tocante ao processo avaliativo, propus um exercício de autoavaliação, o que

foi bem positivo, pois ajudou a desenvolver a criticidade do aluno, maturidade, noção de responsabilidade consigo e com os demais, e proporcionou uma busca pela superação. Ao final do semestre, organizei um momento com todos os alunos, deixando que estabelecessem a ordem da fala. Naquele momento, fiz um papel de mediador, provocando perguntas no sentido de estimular a reflexão acerca do processo de aprendizagem deles. Neste momento, os alunos também ficaram livres para pontuar observações a respeito do desenvolvimento dos colegas, momento propício para ser trabalhado o olhar sobre as críticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada reforça a ideia de que a música na escola assume o importante papel de facilitar o acesso dos alunos aos estudos musicais, uma característica ainda mais forte no contexto rural, onde os aspectos econômicos e a distância da residência em relação aos conservatórios de música da cidade ou polos culturais se mostram como agravantes no acesso à educação musical. Outro papel fundamental da música na escola é o de agente (trans) formador, trazendo a diversificação cultural, elementos de socialização, cognição, criticidade, desenvolvimento de aspectos psicológicos entre outros.

Como resultados já alcançados pelo projeto, destaco a valorização do ensino da música que tem sido dada pelos profissionais da escola, colocando-a em lugar de destaque, e a música como linguagem (trans) formadora. Destaco também a mudança de concepção da comunidade e dos alunos em torno do projeto e, consequentemente, da música, em que alguns pais procuram alternativas para o crescimento do projeto, através de doações de violino e alguns alunos de famílias mais abastadas pedem aos seus pais que comprem violinos para ajudar nos seus estudos musicais. Hoje já temos no projeto, 6 alunos que possuem seus próprios instrumentos.

Ainda neste sentido, é importante relatar a mudança de hábitos das crianças dentro da instituição. O desenvolvimento dos alunos que fazem parte do projeto nas demais disciplinas curriculares melhorou, houve redução nas brigas dentro dos momentos de recreação, pois os alunos praticam o violino durante o recreio; a autoestima dos alunos e dos familiares teve interferência positiva.

Por conseguinte, proporcionar o contato dos alunos com o meio musical e, a partir dele, contribuir para o desenvolvimento integral do ser, propiciando saberes e vivências enriquecedoras socialmente, psicologicamente e culturalmente passa a ser o foco deste projeto de música, rompendo, inclusive, com a visão utilitarista da música e/ou artes na escola básica, através do comprometimento dos profissionais inseridos na instituição, os quais enxergaram por intermédio dos resultados já alcançados a importância da música no processo de formação das crianças.

REFERÊNCIAS

CRUVINEL, Flavia Maria. **O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica**. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ALCÂNTARA, Luz Marina de. *O ensino de música:* desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia-GO: Seduc/GO, 2009. P. 71-79.

JACQUES-DALCROZE, Émile. **Os estudos musicais e a educação do ouvido.** *Revista Pro-Posições*, Campinas-SP, n. 1, v. 21, p.219-224, jan-abr, 2010.

MONTEIRO, Igor Viana. **O ensino coletivo de instrumento de cordas friccionadas: a contribuição de Alberto Jaffé.** 2013. 85 f. Monografia (Curso de Licenciatura em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2ª edição. Porto Alegre-RS: Editora Sulina, 2010.

______. **A função dos métodos e o papel do professor: em questão "como" ensinar música.** In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba-PR: Editora Ibpex, 2011. P. 13-23.

SANTOS, Larissa Andrade dos; LEÃO, Lísley Monteiro**. A teoria histórico-cultural e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande-PB. *Anais II CONEDU*. Paraíba: Realize Eventos Científicos e Editora LTDA, 2015. P. 1-12.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: o método clássico da educação do talento.** Tradução: Anne Corinna Gottberg. 3ª edição. Santa Maria-RS: Editora Pallotti, 2008.

TOURINHO, Cristina**. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa.** In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004. 1. Goiânia. ENECIM, *Anais,* 2004. p. 37 - 43.

CAPÍTULO 18

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E ARTES: DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES DA MUSICALIDADE NAS AULAS DE ARTE EM CAUCAIA/CE NO INÍCIO DO DISTANCIAMENTO SOCIAL ATRAVÉS DO YOUTUBE

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 15/05/2021

Daniel do Nascimento Sombra
Prefeitura Municipal de Caucaia
Caucaia-CE
http://lattes.cnpq.br/2408569626075233

Israel Kleber de Oliveira Teófilo
Prefeitura Municipal de Caucaia
Caucaia-CE
http://lattes.cnpq.br/9670293930650278

RESUMO: O presente relato de experiência aponta sugestões de videoaulas e *podcasts* implementados pelo Núcleo de Educação Musical e Artes, que está vinculado a Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caucaia/CE - SMECT, buscando desenvolver as Dimensões da Musicalidade dos discentes da rede municipal de ensino e introduzir esse caminho teórico metodológico para pedagogos e professores que ministram Arte. O conteúdo de cada sugestão de videoaula é analisado através da interligação com o conceito de Dimensões da Musicalidade apresentado por Houlahan e Tacka (2015) relacionando-as com as Dimensões do Conhecimento Artístico elencadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016) a partir das contribuições de Sombra (2018) à luz dos conceitos de campo, *habitus* e capital do sociólogo Pierre Bourdieu.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Dimensões da Musicalidade; Núcleo de Educação Musical e Artes

MUSICAL EDUCATION AND ARTS CENTER: DEVELOPMENT OF THE DIMENSIONS OF MUSICIANSHIP IN ART CLASSES IN CAUCAIA / CE AT THE BEGINNING OF SOCIAL DISTANCE THROUGH YOUTUBE

ABSTRACT: The present experience report points out suggestions for video classes and podcasts implemented by the Center for Musical Education and Arts, which is linked to the Directorate of Education of the Municipal Secretariat of Education, Science and Technology of Caucaia / CE - SMECT, seeking to develop the Dimensions of the Musicality of the students from the municipal school system and introduce this theoretical methodological path for educators and teachers who teach Art. The content of each video lesson suggestion is analyzed through the interconnection with the concept of Dimensions of Musicianship presented by Houlahan and Tacka (2015) relating them to the Dimensions of Artistic Knowledge listed in the Common Curricular National Base - BNCC (2016) from contributions by Sombra (2018) in the light of the concepts of field, habitus and capital of the sociologist Pierre Bourdieu.

KEYWORDS: Musical Education, Dimensions of Musicianship; Musical Education and Arts Center.

1 | INTRODUÇÃO

O Núcleo de Educação Musical e Artes, que está vinculado a Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Caucaia/CE - SMECT, iniciou suas atividades no mês de março de 2020 tendo que direcionar suas ações que inicialmente eram: o apoio ao ensino de Música na Educação Básica, tanto no regime de turno como no regime de contraturno, interagindo na orientação de projetos específicos em regime de contraturno; a elaboração e realização de formações continuadas em Arte para pedagogos e professores que ministram Arte no município de Caucaia/CE e a análise de possibilidades para criação de uma escola de música municipal.

Os caminhos seguidos a partir do distanciamento social levaram o Núcleo de Educação Musical e Artes a direcionar suas ações para a orientação de pedagogos e professores que ministram Arte de uma forma mais próxima e empática, tendo em vista as limitações atreladas às recentes condições de distanciamento social somadas às condições de desigualdade social que se relacionam às limitações de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's tanto por parte dos alunos quanto por parte de colegas pedagogos e professores que ministram aulas de Arte.

O direcionamento das ações envolveu a criação de grupos de mensagens instantâneas através do *WhatsApp*, elaboração de formulário diagnóstico sobre os saberes pré-existentes por parte dos pedagogos e dos professores que ministram Arte e a forma com a qual os alunos se relacionam com as linguagens artísticas e mais especificamente com Música no contexto familiar e nos contextos socioculturais circunvizinhos.

Após o diagnóstico inicial, constatou-se o ineditismo da proposta e a relevância do Núcleo de Educação Musical e Artes na escolha do caminho teórico metodológico, levando em consideração que a maioria dos pedagogos e dos professores que ministram Arte não possuíam formação específica em nenhuma das linguagens artísticas, incluindo no Ensino de Música. Assim, consideramos um caminho de formação, tanto para os alunos, quanto para os próprios docentes, as sugestões de videoaulas realizadas no YouTube a partir do *habitus* dos agentes e com foco no desenvolvimento das dimensões da musicalidade.

Abordaremos brevemente os conceitos de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu, as Dimensões da Musicalidade apontadas por Houlahan e Tacka e as Dimensões do Conhecimento Artístico apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Evidenciamos a interação entre estas dimensões, descrevemos de que forma as Dimensões da Musicalidade se inserem nas sugestões de videoaulas e *podcasts* gerados no momento inicial de distanciamento social, sua difusão e aceitação evidenciados pelas devolutivas enviadas pelos alunos através dos pedagogos e professores que ministram Arte, além de comentários efetuados por colegas docentes.

2 | CONCEITOS DE HABITUS, CAMPO E CAPITAL

Neste primeiro conceito, o *habitus*, trata da reconexão entre as práticas individuais e o meio em que essas práticas foram desenvolvidas. Segundo Maton (2018, p.75) "[...]

Bourdieu pergunta como a estrutura social e a ação individual podem ser reconciliadas, e (para utilizar os termos de Durkheim) como o social "externo" e o eu "interno" ajudam a moldar um ao outro. Dessa forma, pensar ações formativas em educação requer a análise da estrutura social e das forças individuais dos atores, levando os mesmos durante o processo a refletirem sobre sua própria constituição, se tornando assim agentes do processo formativo.

Podemos definir o *habitus* como o atributo dos atores formado por uma estrutura que é ao mesmo tempo estruturante e estruturada. Segundo Maton (2018, p. 75) isso justifica-se pois:

> Ela é "estruturada" pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação da família e as experiências educacionais. Ela é "estruturante" no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma "estrutura" por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão.

Dessa forma compreendemos que estamos inseridos em uma série de estruturas que de certa forma foram pré-estabelecidas pelos nossos antecessores, porém, que nos ajudam a moldar a forma que agimos na atualidade. O fato é que o *habitus* é apenas uma incógnita da equação montada por Bourdieu para a explicação da Teoria da prática. Segundo Bourdieu (2007, p. 97 apud MATON, 2018, p. 76) para explicar a prática é necessário a equação: "[(*habitus*) (capital)] + campo = prática". Entendemos esta equação de forma que nossas disposições (*habitus*) e nossa posição dentro do campo social (capital), ambas dentro do jogo dessa arena social (campo) acabam por resultar em nossas práticas. "Em outras palavras os espaços sociais que ocupamos são estruturados (como o *habitus*) e a relação entre essas duas estruturas ou conjunto de princípios organizadores que gera as práticas" (MATON, 2018, p. 77).

Ligado ao *habitus* está o conceito de campo. O campo social é o espaço onde ocorrem as interações, transações e eventos sociais. De forma homóloga ao *habitus*, o campo também é uma estrutura estruturante e estruturada. Bourdieu descreve o campo como sendo um lugar de disputa, um campo de força. Várias analogias são realizadas para comparar o campo social descrito por Bourdieu, com diversos campos já existentes, seja do ponto de vista concreto ou fictício, em nossa sociedade. Procurando estabelecer algumas dessas analogias podemos a afirmar que tais campos compartilham de elementos como: são estruturados do ponto de vista de regras que ditam seus funcionamentos, ou seja, há uma ordem daquilo que é ou não aceitável ou esperado dentro do campo; as posições dos jogadores definem suas ações esperadas e possíveis dentro do campo, uma vez que o mesmo é limitado, ou seja, tem demarcações de início e término; os jogadores novatos precisam aprender as regras e desenvolver as habilidades específicas exigidas pelo campo. "Os campos são moldados de formas diferentes de acordo com o jogo que é jogado neles. Eles têm suas próprias regras, histórias, "craques", lendas e erudição"

(THOMSON, 2018, p. 98).

Dentro do campo ocorre principalmente a disputa pelo acúmulo de capitais. Estes por sua vez, constituem um processo e, ao mesmo tempo, um produto dentro do campo. Dentro da teoria foram nomeados quatro formas de capital, sendo eles: econômico (traduzido na forma de bens materiais), cultural (originário do conhecimento e experiências estéticas), social (tendo como base a herança familiar e cultural) e simbólico (poder que representa e pode ser convertido em outras formas de capital). Pensar na lógica dos capitais nos faz perceber que o campo é desnivelado, já que os jogadores em questão apresentam quantidades de capitais diferentes, o que os leva a ocupar posições diferentes e a poder operar de maneira distinta dentro do campo em questão.

É a partir dessa lógica conceitual que buscamos levar em consideração em qual campo estava inserido o Núcleo de Educação Musical e Artes, qual sua posição dentro deste campo, ou seja, quais capitais o núcleo dispunha para poder operar na estrutura social e por fim quais os *habitus* constituídos estavam presentes no núcleo, uma vez que não havia pré-existência reguladora neste âmbito dentro da SMECT. Dessa forma, o *habitus* do núcleo passou a ser constituído pelos *habitus* individuais de seus componentes, no caso os autores deste trabalho, a partir da interação com os demais agentes, ou seja, superiores imediatos, demais técnicos da SMECT, gestão das escolas e professores de Arte. Para as sugestões de videoaulas descritas neste relato, tais conceitos foram importantes para que pudéssemos compreender qual o *habitus* do Ensino de Música no município em questão e quais as lógicas do campo em que o mesmo estava inserido. Por isso, como citado anteriormente, foi a partir de diagnósticos iniciais com os alunos e professores da Rede de Ensino, que o Núcleo de Educação Musical e Artes pode compreender as percepções dos agentes em relação ao Ensino Música, bem como seus *habitus* incorporados, e por fim operar de forma consciência dentro da lógica do campo com foco no desenvolvimento das dimensões da musicalidade e do conhecimento artístico.

3 | INTERAÇÃO ENTRE DIMENSÕES DA MUSICALIDADE E DIMENSÕES DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO

3.1 Dimensões do Conhecimento Artístico

A BNCC Indica a existência de seis Dimensões do Conhecimento Artístico (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) e propõe articulação entre elas na abordagem das linguagens artísticas caracterizando a experiência artística de forma simultânea, indissociável e com papel não hierárquico:

> Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo

> pedagógico. São elas: Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. (BRASIL, 2016, p.192)

Cada uma dessas dimensões é definida na BNCC (BRASIL, 2016), sendo Criação a materialização do imaterial através de um processo investigativo e intencional, a Crítica traz consigo o direcionamento a novas impressões que atuam nos sujeitos impulsionando-a novas compreensões do espaço em que vivem, enquanto a Estesia se direciona a experiência sensível, em que o corpo é o ator principal, a Expressão sendo determinada pelas manifestações das criações subjetivas através do fazer artístico, a Fruição como interligadora da apreciação com o efeito produzido através de obras artísticas e a Reflexão se interliga à percepção, resultando em posicionamentos acerca do fazer artístico.

3.2 Dimensões da Musicalidade

Sombra (2017) descreve o desenvolvimento das Dimensões da Musicalidade como fonte de oportunidades para atuação nas aulas específicas de música em regime de contraturno e Sombra (2018) apresenta uma interação de pedagogas com esse mesmo caminho teórico metodológico.

Houlahan e Tacka (2015) incluem performance, alfabetização musical, e habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta, assim como administração da herança musical e cultural regional como dimensões da musicalidade.

A performance é encarada como base do programa musical, onde canto, movimentos, execução instrumental e regência se interligam. As habilidades de pensamento crítico se conectam a alfabetização musical, levando em consideração a leitura e a escrita musicais por meio de canções tradicionais em um primeiro momento. A criatividade é orientada durante a realização musical por meio de composição e improvisação, levando em consideração o contexto musical no qual o aluno se insere, evidenciando a conexão das atividades com práticas de sala de aula como uma necessidade básica. A escuta, é apontada como uma dimensão e precisa ser motivada em diferentes situações e prezando pela síntese histórico-cultural que a música tradicional traz consigo, além da contextualização dos alunos acerca da obra musical utilizada nas atividades do campo da Educação Básica, com isso aborda-se o do papel da música tradicional que permeia o inconsciente coletivo[1] em comparação ao da obra-prima destacada por Mills (1991):

> Nem mesmo a mais excelente criação individual pode ser um substituto para as tradições. Escrever uma música folclórica está muito além dos limites dessa possibilidade, como escrever um provérbio. Assim como um provérbio condensa séculos de sabedoria popular e observação, assim, nas canções tradicionais, as emoções de séculos são imortalizadas na elegante forma da perfeição. Nenhuma obra-prima pode substituir tradições. (MILLS, 1991, p.121 apud HOULAN; TACKA, 2015, p.21, tradução nossa).

1 "O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal".(JUNG, 2002, p. 51)

Dessa forma, Sombra (2018) relaciona as Dimensões do Conhecimento Artístico ao campo da educação básica e as Dimensões da Musicalidade com o subcampo da educação musical, desta forma, cada uma das Dimensões do Conhecimento Artístico se relaciona a todas as Dimensões da Musicalidade.

4 I DESENVOLVENDO AS DIMENSÕES DA MUSICALIDADE NO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Durante o distanciamento social, foi percebido pelo Núcleo de Educação Musical e Artes a alternativa de utilização das TDICs para a interação com os alunos e apoio aos colegas pedagogos e professores ministram Arte. O desafio de levar em consideração a desigualdade social, objetivando o acompanhamento das aulas por meio de materiais de apoio, tais como a conversão dos vídeos em material de áudio gerando assim uma economia de dados na transmissão das sugestões por meio de WhatsApp, além da possibilidade de impressão do material de apoio condensado para o menor número de páginas possível, tendo em vista a possibilidade de distribuição desse material impresso para os alunos sem acesso às TDICs por parte da SMECT.

A seguir, elencamos a forma com a qual buscou-se abordar as propriedades do som de forma indireta, mas objetivando envolver os alunos com uma proposição lúdica e envolvente, utilizando a produção de material audiovisual na elaboração das sugestões de videoaulas.

A sugestão de videoaula relacionada à primeira semana de ações do Núcleo de Educação Musical e Artes buscou a reflexão dos alunos acerca de sua relação com a música de forma individual e no contexto familiar, de forma a identificar o papel do campo social, mais precisamente da influência familiar nas características do capital cultural destes alunos e no seu papel como agente protagonista na administração de sua herança cultural regional e buscando envolver cada núcleo familiar destes alunos no protagonismo dessa administração.

Através do Diário Artístico abordado na sugestão de videoaula da segunda semana, onde o aluno apresentava manifestações artísticas com os quais se relacionava durante aquela segunda semana, buscou desenvolver a percepção dos alunos na sua relação com as linguagens artísticas, trazemos a dimensão da escuta representada pela percepção de outras formas de interação, levando em consideração a transcrição de sua relação com as linguagens artísticas através do cotidiano e de seu entorno.

A sugestão de videoaula da terceira semana buscou elencar elementos relacionados com a administração da herança musical e cultural regional através da utilização de obras musicais que se encontram no inconsciente coletivo e com a alfabetização musical por meio de elementos específicos da notação e leitura musical tradicionais, tais como o som e o silêncio, apresentando-as como ferramentas básicas para o discurso da linguagem musical.
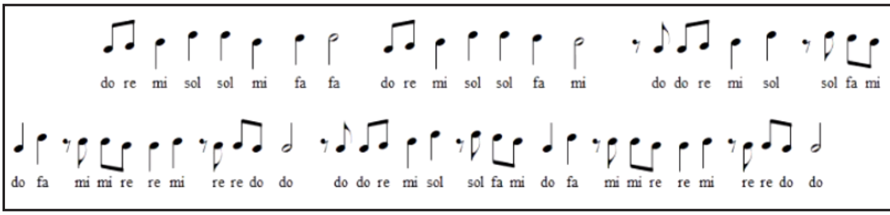


Figura 1: Escrita musical utilizada para a apresentação da música Asa Branca de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Fonte: Elaborado pelos Autores

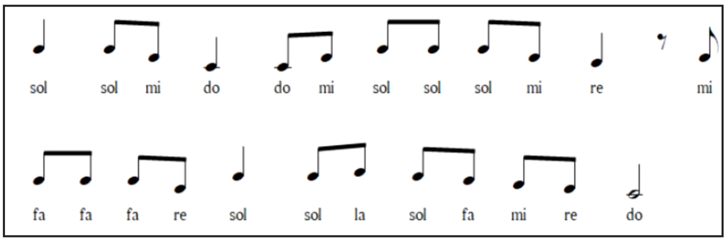


Figura 2: Escrita musical utilizada para a apresentação da música Marcha Soldado

Fonte: Elaborado pelos Autores

Na sugestão de videoaula da semana 4, a utilização das sílabas rítmicas[2] do método TAKADIMI busca promover a leitura rítmica de forma imediata em um contexto musical e abordando a alfabetização musical por meio da vocalização e do movimento. A alfabetização musical se evidencia em um contexto musical priorizando as canções tradicionais do cancioneiro popular e motivando a interação dos alunos com a linguagem musical no fazer-artístico.

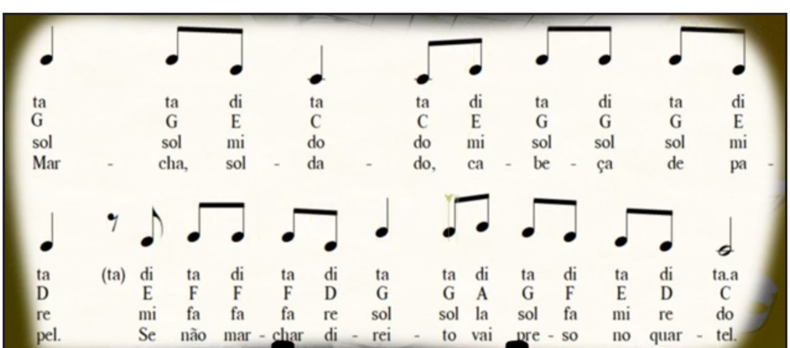


Figura 3: Captura de tela com escrita de ferramentas pedagógico-musicais utilizadas no contexto da leitura rítmica e na leitura melódica.

Fonte: Elaborado pelos Autores

2 As sílabas rítmicas promovem a sua associação com o número de sons e sua estruturação em um rítmo em particular. Escolhi o sistema TAKADIMI devido a relação direta do som com a pulsação e dando ênfase ao papel da célula rítmica e sua singularidade. (HOFFMAN, 2009)

A interação do aluno com o próprio corpo através de exercícios de respiração, de percepção rítmica e de percepção das alturas fazem parte da sugestão de videoaula da semana 5, havendo um foco no exercício de percepção das alturas direcionado aos Anos Iniciais em um vídeo e outro para os Anos Finais, porém o direcionamento à habilidade do pensamento crítico através da alfabetização musical e com o protagonismo da voz como instrumento busca propiciar aos alunos um caminho que evidencia o dinamismo da voz através da imediata produção sonora após a sua percepção musical.

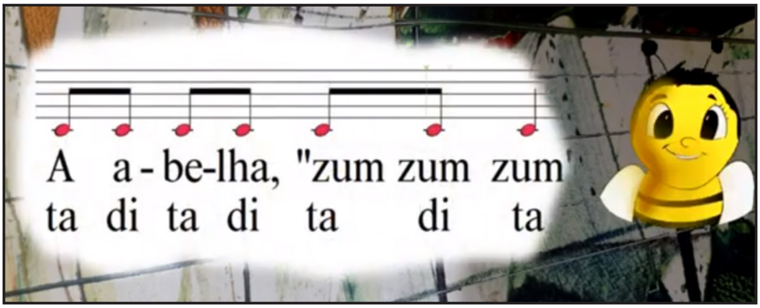


Figura 4: Elementos (altura e duração) de notação musical tradicional em utilização contextualizada para leitura de exercício em vídeo para os Anos Iniciais.

Fonte: Elaborado pelos Autores

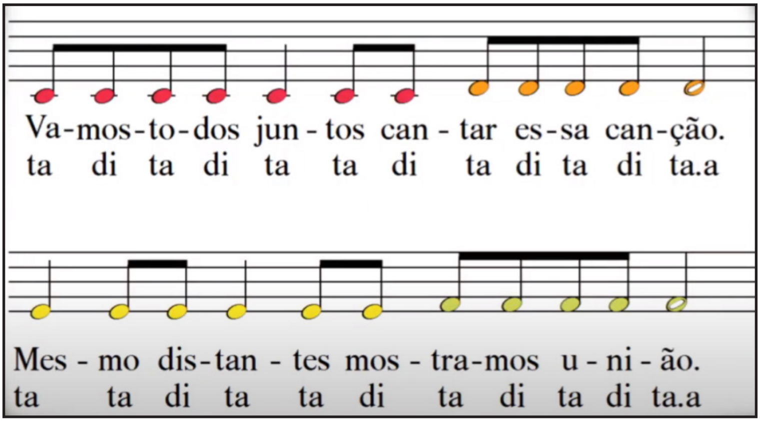


Figura 5: Elementos (altura e duração) de notação musical tradicional em utilização contextualizada para leitura de exercício em vídeo para os Anos Finais.

Fonte: Elaborado pelos Autores

A sugestão de videoaula da semana 6 busca integrar de forma dinâmica e lúdica a percepção rítmica através do movimento, o desenvolvimento da respiração e a memória musical. A apresentação da forma de escrita musical tradicional e das sílabas de leitura musical se relaciona com a técnica de manosolfa[3] e com canções tradicionais de forma a

3 Técnica criada por John Curwen em 1862, na qual são utilizados sinais com as mãos para indicar as notas da escala musical e foi considerada por Kodály como facilitadora inicial para leitura e compreensão sonora dos graus da escala

interligar esses elementos apresentados durante o vídeo com canções que já permeiam o inconsciente coletivo de nosso povo. Destaca-se algumas devolutivas de alunos que evidenciam a repercussão da realização do Núcleo de Educação Musical e Artes.

Na sugestão de videoaula da semana 7 buscou-se fazer uma revisão do que foi abordado nos vídeos anteriores e apresentar mais elementos que fazem parte da linguagem musical, além de tentar envolver os alunos numa atmosfera lúdica, onde a percussão corporal tem um importante papel na percepção rítmica e performance através do movimento corporal. A vocalização da leitura rítmica, o desenvolvimento da percepção rítmica fazendo parte do desenvolvimento da alfabetização musical e a junção de elementos rítmicos com melódicos, englobando a vocalização da melodia da canção evocam protagonismo por parte dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico e na motivação da criatividade ao apresentarmos uma peça musical de autoria de membro do Núcleo de Educação Musical e Artes.



Figura 6: Delimitação de termos utilizados na sugestão de videoaula 7 englobando propriedades do som com caminhos de performance.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

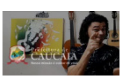
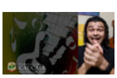
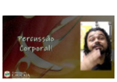
Os caminhos trilhados pelo Núcleo de Educação Musical e Artes em suas primeiras ações evidenciam caminhos iniciados através do concurso público de edital Nº 001/2009 no cargo de “Professor de Educação Básica Classe C – Música” no município de Caucaia/CE

musical.

que são descritos por Sombra (2012) e articula-se no campo da Educação Básica.

Através do presente relato exemplificou-se uma possibilidade de interação com os alunos objetivando o desenvolvimento das Dimensões da Musicalidade neste período de distanciamento social.

O quadro abaixo indica que as sugestões de videoaulas elaboradas repercutiram de forma positiva, levando em consideração o difícil acesso às TDICs para os alunos da Rede Municipal de Educação de Caucaia/CE. Essa ação de formulação de sugestões de videoaulas por parte do Núcleo de Educação Musical e Artes indica a busca por um caminho apoiado na formação específica em música dos(as) integrantes deste núcleo e dessa forma buscou-se oferecer uma sugestão melhor elaborada possível enquanto outras orientações da SMECT eram definidas e diálogos com atores de outras linguagens artísticas eram estabelecidos.

Capa	Título e link	Visualizações
	Aula - Semana 1 - Árvore Genealógica Musical https://youtu.be/po8Rvj62nF8	2.124
	Aula 2ª Semana - Diário Artístico da semana https://youtu.be/7isMivdgjUg	3.004
	Aula 3ª Semana - Lundu ao Baião - Tempo Musical. https://youtu.be/LYzMyzji-Ps	2.748
	Aula 4ª Semana - Contratempo - Expressando artisticamente https://youtu.be/ZuQOIfShves	1.187
	Aula de Arte (Música) 5ª semana - Anos Iniciais https://youtu.be/meZeqf7oXPU	546
	Aula de Arte (Música) 5ª semana - Anos Finais https://youtu.be/U0XLMfXRuSg	631
	Aula 6ª semana. Cantando e estudando música https://youtu.be/-ya7iq2jyQ4	1.339
	Aula de Música - Semana 7 https://youtu.be/pu8TeeVXzgs	1.979

Quadro 1: sugestões de videoaulas.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores

Além da quantidade de visualizações, podemos destacar devolutivas de alunos influenciadas pelas sugestões de videoaulas e comentários positivos de colegas pedagogos

e professores que ministram Arte destacando o papel de apoio e orientação acerca deste componente curricular.

Ao evidenciarmos que a maioria do corpo docente que ministra Arte não possui formação específica em nenhuma linguagem artística, destacamos o papel do Núcleo de Educação Musical e Artes na difusão deste caminho teórico-metodológico vinculado a possibilidade de expansão do quadro docente com profissionais com formação específica em alguma linguagem artística e a relevância de formação continuada para os atuais docentes vinculados a este componente curricular inicialmente por meio da apresentação do imbricado de saberes que estão atrelados a formação específica em quaisquer dessas linguagens artísticas.

Destaca-se o pioneirismo do Núcleo de Educação Musical e Artes no papel de orientador, facilitador e curador junto ao componente curricular Arte no município de Caucaia/CE. Ao levarmos em consideração o período inicial do distanciamento social, relatamos o papel de ação imediata para a elaboração dessas sugestões de videoaula, buscando agregar elementos basilares da linguagem musical, através da abordagem das propriedades do som orientada pelo caminho teórico-metodológico apontado pelo desenvolvimento das Dimensões da Musicalidades indicadas por Houlahan e Tacka (2015).

Dessa forma, podemos constatar a forma exitosa que tais sugestões repercutiram na rede Municipal de Ensino de Caucaia/CE e que a interligação entre as Dimensões do Conhecimento Artístico e as Dimensões da Musicalidade oferece possibilidades de realização por parte do Núcleo de Educação Musical e Artes através de formação continuada e curadoria ou produção de material pedagógico e de apoio para pedagogos e profissionais que ministram o componente curricular Arte no município de Caucaia/CE.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia kabila. Oeiras: Celta, 2002 [1972].

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

HOFFMAN, Richard. The Rhythm Book. 2. Ed. Nashville: Belmont University, 2009.

HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. Kodály Today. NY: Oxford University Press, 2015.

JUNG, C.G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MILLS, Janet. Music in the Primary School. In: HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. Kodály Today. NY: Oxford University Press, 2015.

ROGÉRIO, Pedro. A Viagem como um princípio na formação do habitus dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”. 2011. 169f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

SOMBRA, Daniel do Nascimento. Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE). In: Encontro Regional Nordeste da ABEM. 11,. 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. p. 355-359. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Region al_nordeste_2012.pdf>. acesso em 25 maio. 2018.

________. As dimensões da musicalidade em uma aula de música em Caucaia/CE, In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 23**,** . 2017, Manuas. Disponível em :<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2571/1430>. acesso em: 27 mai. 2018.

________. Educação musical soando na escola: transitando entre turno e contraturno numa escola de Caucaia/ce. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Artes, Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35010. Acesso em: 18 ago. 2020.

CAPÍTULO 19

A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Jayza Monteiro Almeida
Professora EBTT- História do IFPA campus Altamira. Integrante do grupo de pesquisa Tecnologia e Educação no Xingu e Região da Transamazônica
http://lattes.cnpq.br/5419709601720476

RESUMO: O trabalho aqui descrito tem como objetivo entender o processo e a dinâmica da música nas séries iniciais, compreendendo como o professor se utiliza dela, assim como analisar o papel da música na escola de uma maneira ampla, desde sua utilização nas aulas de música até sua inserção em outros cenários do ambiente escolar. A realidade escolar não corresponde às exigências da legislação, muitas vezes realizada por docentes que não receberam formação acadêmica condizente com suas áreas de atuação e desenvolvem o curso baseado em suas experiências e vivências pessoais. Dessa maneira concluímos que os desafios envolvem a formação docente surge seja no conhecimento da legislação e no entendimento do papel da música na escola.
PALAVRAS-CHAVE: Música, Escola, Educação Musical, Anos Iniciais, Ensino de Música.

LEGISLATION AND MUSIC EDUCATION

ABSTRACT: This thesis aims to understand the process and dynamics of music in the initial series, focusing on how the teacher uses it, as well as analyzing the role of music in school in a broader way, from its use in music classes to its insertion in other settings of the school environment. The practices in school reality do not correspond to the requirements of the legislation and are often carried out by teachers who have not received academic training in accordance with their areas of practice. These teachers teach based on their personal experiences.In this way, we conclude that the challenges involve teacher education, both in studying the legislation and the role of music in school.
KEYWORDS: Music, School, Music Education, Early Years, Music Teaching.

De acordo com Ribeiro (2001, p.1) o PCN “(...) é uma referência nacional para o ensino fundamental, estabelecendo uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” e segundo definição do Inep (2015, p.1), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são as diretrizes criadas para orientar os professores nos conteúdos, abordagens e metodologias a serem utilizadas ao se executar os objetivos do currículo em sala de aula:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Eles contemplam o ensino fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano e ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Ao todo, são divididos em dez cadernos que trabalham com diversas áreas do conhecimento como: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Possuem também outros três exemplares extras com os temas transversais, além dos cadernos do Ensino Médio (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais como dito anteriormente tem a intenção de nortear o ensino nas diversas etapas da educação básica brasileira além de:

> (...) propiciar aos sistemas do ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno (BRASIL, 1998, p.21).

Uma vez que o Brasil é um país imenso e com realidades distintas em cada região, a aplicação de um modelo de um país europeu que possui outra visão e trajetória educacional para se aplicar de Norte a Sul do Brasil não é uma maneira coerente de se fazer um ensino que almeja a qualidade. Só o fato de ele ser um documento único já é por si só um problema, pois muitas sugestões contidas neles não são possíveis de serem realizadas em alguns ambientes escolares, porque em alguns lugares não se possui a mínima infra-estrutura. Gomes e Nogueira (2003, p.1) acreditam que:

> Considerando-se os resultados ainda pouco significativos no desenvolvimento da qualidade do ensino público, segundo índices nacionais 50 e internacionais, as políticas públicas de educação, especialmente as de orientação curricular, deveriam dar maior ênfase, segundo acreditamos, à realidade escolar, o que acarretaria os menores efeitos perversos possíveis.

Existem inúmeras sugestões e objetivos que norteiam o ensino nos diversos cadernos dos PCNs, no entanto, a partir desse ponto nos ateremos à análise do caderno seis, que contempla o conteúdo de Artes. Na primeira parte deste documento poderemos ver mais a questão dos objetivos e as problemáticas envolvidas com ele. O caderno de Artes é dividido em duas partes. Na primeira há uma explanação geral do que seria a Arte, sua trajetória histórica, as diferentes visões que perpassam o seu ensino, além de explicitar quais os objetivos esperados que os alunos alcancem com a disciplina. Já na segunda parte abordam-se as linguagens da arte, sendo elas artes visuais, dança, música e teatro, além de dar sugestões de como se deve atuar para atingir os objetivos descritos no decorrer do texto. No final do caderno existe um capítulo dedicado a falar das normas e

formas de avaliação (BRASIL, 1998). Ao analisarmos alguns dos objetivos traçados pelos PCNs de Artes em sua primeira parte, algumas inquietações a respeito aparecem:

> Através das manifestações artísticas o aluno deverá compreender, sentir, perceber e articular os significados e valores, que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos (BRASIL, 1998, p.19).

A disciplina Música ficou por anos fora da escola. Fonterrada (2008, p.54) ainda nos diz que "Foram anos sendo considerado um conhecimento irrisório e por isso algo possível de se passar sem (...)". Pensamentos desse tipo levam tempo para desenraizar do ambiente escolar e da atitude das pessoas. O próprio PCN reconhece isso ao dizer que:

> As práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte (BRASIL, 1998, p.29).

No entanto, para que os professores consigam trabalhar nessa perspectiva é necessário que cursos de formação continuada sejam ofertados a eles, pois de acordo com os documentos de secretarias de diversos municípios, a disciplina é trabalhada nas séries iniciais por dois tipos de professores: o formado em Artes e o Pedagogo. Este último trabalha com todas as diversas áreas do conhecimento nas séries de 1º ao 5º ano e consequentemente acaba perpassando os conhecimentos artísticos. Para que trabalhe de maneira consciente e com intencionalidade nas suas ações é necessário ter bem claro o que são linguagens artísticas e como se deve trabalhar com elas em sala de aula:

> Não podemos esquecer que ainda existem instituições educacionais que possuam este formato de formação; uma grade curricular na área de arte polivalente, ou seja, durante 3 anos os futuros professores, adquirem conhecimento das três linguagens artísticas – artes-visuais, música e teatro. Sendo somente no último ano que verá uma destas linguagens com mais profundidade de seus conceitos (BRASIL, 1998, p.30).

Magalhães (2002, p.162) ainda nos diz que "A polivalência deixou uma lacuna na formação do professor e nas práticas educativas em arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares." A respeito do contato que o pedagogo tem com Artes em seu curso, quando muito é uma disciplina, possui 52 pouca carga horária e perpassa as questões da arte muito superficialmente. Gomes e Nogueira (2003, p.1) concordam com isso ao dizer:

> Ainda fazendo o uso dos PCNs, muitos professores têm tido dificuldades em aplicar as sugestões apresentadas por eles, de forma que também se torna questionador o papel destes como diretriz política eficiente nos dias atuais. Algumas questões reflexivas nos levam a indagar também a respeito da formação desses professores e seu envolvimento com a qualificação docente, pois a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para

> a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação.

Fonterrada (2008, p.22-23) nesse sentido levanta a questão da formação docente para atuar no ensino da música nas séries iniciais, mas o que vemos no dia a dia escolar são professores sem formação ou com pouco conhecimento musical atuando com a temática. O desafio a ser resolvido nessa perspectiva consiste em identificar qual o profissional mais adequado para se trabalhar nessa área.

> Quem deve dar aulas de música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música;sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. **Para isso, ele não necessita de formação específica,mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma sólida orientação.** (grifo nosso)

Ao discutir-se a temática dessa forma, muitas vezes caminha-se para a ideia de que o professor especialista, no caso o músico, seria a melhor solução. No entanto, precisamos reconhecer que contratar uma vasta gama de professores especialistas para o ensino de música nas escolas seria inviável, já que não existem professores com formação específica suficientes para suprir toda essa demanda dos vários ciclos escolares. Mesmo se existissem, teríamos outra questão, referente à formação que estes professores especialistas deveriam ter para trabalhar com a criança no ambiente escolar. Penna (1999, p.121) sintetiza:

> Faz-se necessário, por conseguinte, reconhecer os limites das possibilidades de atuação do professor especialista e buscar meios para capacitar o professor das primeiras séries para o trabalho musical em suas turmas, ou então estaremos aceitando que a música, "enquanto proposta [pedagógica] sistematizada, permaneça ausente da escola, mesmo estando presente no cotidiano dos alunos" de forma tão marcante (Subtil, 1998, p. 6).

Na segunda parte do caderno, especificamente ao que se refere à música, há uma divisão em três grandes eixos a serem trabalhados. São eles "Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição", "Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical" e "A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo" (BRASIL, 1998). Segundo os autores os PCNs utilizam a proposta triangular de Barbosa (2002) que trabalha com uma linha teórica voltada para o ensino das artes plásticas. Penna (1999, p. 122) afirma:

> Na modalidade de Música, podemos reconhecer - tanto nos objetivos gerais quanto nos conteúdos - os três "eixos norteadores", apresentados na primeira parte dos Parâmetros para toda a área de Arte, que têm por base a Proposta Triangular (PENNA, 1999, p.122).

Volpe (2006, p.85) em pesquisa feita sobre como os professores utilizavam os PCNs

de arte em sala de aula também constatou a presença da proposta triangular de Barbosa (2002):

> Constatamos que cerca de 70% dos professores desta pesquisa seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, que está alicerçada na proposta triangular de Ana Mae e, na medida do possível, se apropriam de outras linguagens, sem aprofundamentos.

Em entrevista realizada por Volpe a Coutinho sobre quais os pontos negativos que os PCNs possuíam, Coutinho ressaltou que a proposta triangular existe no documento, mas não de maneira explícita:

> De negativo (nos P.C.Ns.), temos a generalidade das informações contidas no documento, onde não há referências concretas aos autores das propostas citadas, por exemplo, fala-se nas vertentes da Proposta Triangular sem citá-la diretamente (produção – apreciação – contextualização). O documento procura fazer um histórico do ensino, mas não apresenta as informações concretas, etc. (COUTINHO apud VOLPE, 2004, p.100).

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa influencia os Parâmetros Curriculares de uma forma geral, mas percebemos mais fortemente sua influência na área da Música, uma vez que nos próprios títulos e objetivos dos eixos a serem trabalhados na música podem constatar as características da proposta triangular. De acordo com os títulos, o eixo "Comunicação e expressão em música: improvisação, composição e interpretação" se encaixa no fazer artístico proposto por Barbosa (2002), uma vez que o aluno é sujeito ativo na produção musical. No segundo eixo "Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical", segundo Coutinho (2004) percebe-se o outro passo da proposta triangular, de que o aluno deve apreciar a música e dedicar um tempo da aprendizagem para a sua contemplação. O terceiro e último eixo, "A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo" direciona para que o aluno contextualize histórica e culturalmente as obras musicais estudadas. Alguns autores como Penna (1999), Volpe (2006) e Ribeiro (2003) fazem uma crítica aos Parâmetros quanto ao método adotado (triangular), pois os mesmos afirmam que existem propostas mais voltadas para o fazer musical. Sendo assim, o documento deveria ter priorizado essas propostas e não se basear em um método da área de artes visuais para fundamentar toda uma disciplina. Não queremos dizer com isso que a proposta triangular não é válida para o ensino de artes, mas questionamos que ao sugerir no texto de música que o aluno e deve apreciar, contextualizar praticar, não são consideradas propostas voltadas para uma melhor exploração do fazer musical como o método TECLA desenvolvido pelo educador Keith Swanwick:

> Nessa proposta, as três ações pedagógicas estão relacionadas com: Fazer musical, que inclui tanto execução musical (E) através da interpretação e improvisação sobre peças musicais, quanto a composição (C); Fruição, que engloba a apreciação ativa, e informada, de obras musicais; e Reflexão/ Contextualização, que tem como intenção abordar os aspectos da história

> e literatura musical (L). Não há, no entanto, explicitamente, espaço para o estudo da técnica instrumental (T), que mesmo sendo considerado secundário por Swanwick, ainda, assim é um fator essencial para o desenvolvimento das capacidades de expressão individual e coletiva através da música (RIBEIRO,2003,p.2).

Outro ponto relacionado aos eixos que merece atenção é a divisão escolhida. Penna (1999, p.123) questiona esta divisão proposta dos eixos, ao qual ela renomeia de 55 "blocos de conteúdos", pois como os PCNs são a orientação oficial de como deve ser realizado o ensino de música nas escolas, este pode gerar uma expectativa "relativa ao desempenho tanto de professores quanto de alunos".

> A própria proposição destes blocos de conteúdos pode ser questionada. Por tratar do fazer musical, o primeiro é sem dúvida fundamental. Contudo, como coloca Fonterrada (1998, p. 24-25), se sua formulação é teoricamente pertinente, a situação do ensino de música nas escolas nas últimas décadas pode indicar a sua inviabilidade: o termo "composição" é, para esta autora, "pretensioso e inadequado", e mesmo a concepção de improvisação mereceria ser claramente delimitada.

Neste trecho, vemos que ela traz à luz a discussão sobre o primeiro eixo temático proposto pelos PCNs de Música, ao qual ela continua a classificar como "blocos de conteúdos" que tratam a respeito das composições, improvisações e interpretações. Outra crítica que se faz é com relação à definição do termo composição proposta pelos Parâmetros. Sabemos, todavia que o termo "composição" dependendo da linha teórica, toma um sentido bem mais amplo do que o que permeia o imaginário do senso comum "(...) no senso comum "composição" remete a peças musicais elaboradas segundo padrões culturalmente dominantes" (PENNA, 1999, p.123). Penna (1999, p.124) nos mostra que é um tanto arriscado que os PCNs não esclareçam o que seria a composição que eles esperam por parte dos alunos, uma vez que isso pode gerar uma pressão em cima dos professores para que esses se adequem ao que se espera que seja produzido com a composição:

> Desta forma, parece problemático que os PCN-Arte possam dar margem a expectativas desproporcionais, permitindo que o professor venha a ser pressionado,por exemplo, a realizar na escola, ao final de um ano de trabalho, um "festival de música" com as "composições" de seus alunos. Sendo assim, talvez fosse mais adequada a noção mais ampla de "criação", que pode se dar tanto de modo exploratório quanto por uma organização planejada do material sonoro (estruturação).

Mas podemos relativizar esta crítica de Penna. Sobre a parte de improvisações e interpretações, os PCNs consideram que esses são produtos da música e acreditam que para que a formação musical do cidadão seja completa, este precisa ter a oportunidade de participar ativamente desse processo, não sendo apenas ouvinte, mas também interpretando, compondo e até mesmo improvisando dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 1998). E ainda sugere ao professor que ao trabalhar com composição e interpretação em sala de

aula o mesmo esteja atento para essa diferenciação dos dois:

> Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. (BRASIL, 1998, p.54).

Dessa maneira, o aluno irá descobrir que para interpretar uma música ele não precisa se limitar aos trejeitos do compositor que a fez. Ele pode colocar a si mesmo na canção quando interpreta, evitando assim a cópia da interpretação de outra pessoa.

> O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuanças da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos (BRASIL, 1998, p.54).

Ainda sobre o texto do primeiro eixo, sugere-se que seja promovida a interação com os diversos "grupos musicais e artísticos locais", pois dessa forma a escola estará contribuindo para que seus alunos se tornem "(...) ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais" (BRASIL, 1998, p.53). Acredita-se que ao incentivar a participação dos alunos em eventos culturais este irá compreender de maneira mais profunda a música:

> Incentivando a participação shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1998, p.53).

Outro ponto do eixo em questão que merece ser discutido é o direcionamento dado pelo documento ao professor para que o mesmo, ao trabalhar com os diversos estilos musicais e os vários componentes da música como ritmo, melodia e batuque, esteja atento para a diversidade cultural existente. Ainda ressalta que o professor tem que acolher o material trazido pelo aluno, pois o mesmo faz parte da sua cultura e de sua vivência:

> Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade, precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1998, p.53).

Esse é um ponto extremamente importante e positivo no PCN de Artes, pois seu texto demonstra a existência da diversidade musical e que a mesma é levada em conta.

Dessa forma, sugere que a utilização da música seja feita de maneira que haja uma contextualização com a realidade vivida pelo aluno, incentivando produções da cultura local e do cotidiano a ingressarem no ambiente escolar. Dessa forma desvincula-se o pensamento de que para se trabalhar com a música na escola deve-se limitar a estilos consagrados e considerados adequados, dos quais podemos destacar as diversas músicas da MPB ou cantigas populares e infantis, no caso das séries iniciais. Coutinho (2004, p.158) concorda com esse pensamento ao dizer:

> É preciso que o trabalho do professor de arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas.

Outro questionamento que apontamos a respeito do primeiro eixo é o conhecimento específico musical trazido em seu texto. São conhecimentos que necessitam ser adquiridos pelos professores para que eles possam trabalhar com a música na escola de acordo com o que os documentos pedem. Como exemplos de conhecimentos musicais específicos selecionamos os seguintes trechos:

> - Utilização do **sistema modal/tonal** na prática do canto de uma ou mais vozes.
> - Percepção e identificação dos **elementos da linguagem musical** em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis
> - Utilização e **elaboração de notações musicais** em atividades de percepção (BRASIL, 1998, p.55, grifos nosso).

Para Penna (1999, p.126) os conteúdos específicos "Para que possam ser efetivamente trabalhados, conteúdos amplos e complexos como esses exigem uma presença constante do ensino de música na vida escolar do aluno." Algo que em diversos trabalhos comprova-se que ainda não conseguimos atingir na escola. O PCN como dito anteriormente pede o comprometimento do professor para se inteirar dos conhecimentos musicais quando se propuser a trabalhar com a música na sala de aula, no entanto, sabemos que nas escolas públicas os professores não tem tempo para atuar como professor-pesquisador. A carga horária destinada ao planejamento (PL) muitas vezes é insuficiente até mesmo para as atividades normais do dia a dia escolar. Mizukami (2000), em sua pesquisa já nos comprovou a dificuldade de se exercer na educação básica o papel de professor-pesquisador. Dessa maneira, a formação continuada é um possível caminho para que o professor adquira não só esse conhecimento específico, mas como todos os outros conhecimentos básicos já citados no texto para se trabalhar em sala de aula com a música. No segundo eixo temático proposto para o ensino da Música, "Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical", destacamos inicialmente um ponto que consideramos pertinente ser analisado. O texto sugere que se traga a questão junto aos alunos do que seria considerado música, fazendo-os analisar

diferentes tipos de expressões musicais, utilizando-se de textos teóricos que propiciem debates a respeito do tema. O mesmo formularia sua opinião com base nas diferentes produções musicais que existem e os diversos estilos que ele teve contato. Percebemos que o canto especificamente ocupa um lugar de destaque em sua elaboração. A música, como vimos, é composta de vários elementos como harmonia, ritmo e melodia e de acordo com os próprios PCNs (1998, p.54):

> As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.

Para Penna (1999, p.119-120) a ênfase explicitada nos documentos a respeito do canto se deve principalmente por ser uma atividade já existente e comumente utilizada no dia a dia escolar:

> A ênfase dada ao canto talvez expresse, em certa medida, a sua presença na prática pedagógica deste nível de ensino, onde é comumente realizado pelo professor de classe, freqüentemente sem maiores preocupações com objetivos propriamente musicais.

Destacamos que existe uma grande possibilidade de que ela não seja utilizada da forma correta em sala de aula, por falha do próprio PCN que deixa vago, confuso e muitas vezes é passível de variadas interpretações. Infelizmente como o professor não tem domínio dessas técnicas devido à falta de formação, o que comumente vemos em sala de aula segundo Volpe (2006), Penna (1999), Fonterrada (2008) e como constatado em nossa pesquisa, são canções sendo colocadas para apreciação e em seguida alunos aprendendo a letra, melodia e repetindo os sons sem nenhum trabalho vocal específico e intencional. Penna (1999, P.32) sugere que para que a utilização do canto de forma errônea não se repita no ambiente escolar os PCNs devam fazer referências a alguns conceitos técnicos vocais:

> Assim, para que a proposta dos PCN-Arte não venha apenas referendar o canto como uma atividade já existente - muitas vezes distorcida de seu potencial de desenvolvimento musical -, mas antes dar-lhe real finalidade educativa,consideramos que seriam indispensáveis algumas indicações,por breves que fossem, quanto aos cuidados com algumas questões de técnica vocal - como a tessitura fisiologicamente correta para a voz infantil, ou o processo de muda de voz na adolescência.

O último ponto que queremos analisar sobre o segundo eixo dos PCNs seria o trecho "Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada" (BRASIL,1998, p.55). Pode-se entender com esse trecho que o mesmo considera a reação emocional que a música pode ter para cada indivíduo, ao sugerir que "reações sensoriais e emocionais" sejam trabalhadas associadas com as músicas apresentadas. No entanto, como não se discute isso em mais

nenhum momento do documento, essa proposta deixa margem a algumas dúvidas de interpretação. Como já discutido anteriormente, existem músicas que são feitas pensando em despertar certos sentimentos nas pessoas, como tensão em um filme de suspense ou terror ou ainda como citada anteriormente por Cross (2008), os jogos, no qual cada fase transforma a música tema de acordo com o sentimento que quer despertar no jogador. Trabalhar com o aluno a capacidade de reconhecer 60 conscientemente essas transições, muitas vezes sutis, traria ainda mais sensibilidade e conhecimento musical para o aluno e o ajudaria a compor ou interpretar com mais embasamento suas próprias canções. No entanto, não sabemos se essa foi a intenção do documento ao sugerir que se trabalhe com reações sensoriais e emocionais, pois o mesmo é vago nessa questão. Na terceira e última temática "A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo" gostaríamos de ressaltar a transversalidade que se faz presente principalmente nesse eixo. No trecho "Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associadas a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico observados na sua diversidade" (BRASIL, 1998, p.58), percebemos de maneira clara que o eixo traz como proposta o trabalho com a Pluralidade Cultural e como este deve ser trabalhado relacionando com as artes:

> Alguns dos conteúdos com tais características articulam-se aos temas transversais - como, por exemplo, "Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos" (PCN Arte II, p.86), que diz respeito diretamente ao tema da Pluralidade Cultural, o mais relevante para a área de Arte (PENNA, 1999, p.130).

A transversalidade presente nesse documento, no entanto, se mostra mais presente nas propostas voltadas para o 3º e 4º ciclo:

> De modo geral, os temas transversais são contemplados com clareza em todos os componentes curriculares de Música da proposta para os 3o e 4º ciclos, pois, neste nível de ensino, parece haver um maior compromisso da área de Arte com os mesmos, que são discutidos na primeira parte do documento (PENNA, 1999, p.130).

Outro ponto importante dentro do terceiro eixo é que a história cultural de um povo pode e deve ser valorizada e utilizada como fonte primária de pesquisa:

> Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, midiatecas,etc.) (BRASIL, 1998, p.55).

Ao sugerir que se trabalhe com fontes primárias para melhor contextualizar os períodos estudados, foge-se das fontes consideradas oficiais que possibilitam apenas o olhar dos vencedores ou políticos e amplia tanto o campo de pesquisa quanto a possibilidade de olhar por outros ângulos do mesmo fato histórico, apontando para uma ruptura com a

história tradicional, uma vez que seus objetivos não se restringem em analisar apenas fontes consideradas oficiais. Tentamos trazer com essa análise do caderno de Artes e dos eixos temáticos relacionados à música algumas inquietações e respostas sobre o que o PCN define para seu ensino, conteúdos, como este deve ser trabalhado em sala de aula e como se garantirá seu acesso entre outras perguntas que a LDB de 1996 deixou ao colocar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas não orientou como isso deveria ser feito. Percebemos com a análise que os grandes pontos considerados problemáticos nos Parâmetros perpassam a questão da formação e que esta deverá ser priorizada para que se atinjam os objetivos traçados e propostos no documento. Volpe (2006, p.52) corrobora nosso pensamento ao reforçar que para ser professor de Artes e trabalhar com as diversas linguagens o professor necessita ter domínio teórico dos conceitos que perpassam a disciplina:

> Todos estes discursos apontam para uma direção: a qualidade do conhecimento do professor e sua condição de profissionalização autônoma. (...) Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, podemos perceber que o que vemos no decorrer do texto dos PCNs é que a música deverá ser trabalhada, mas não especifica por quem, quando e como. É uma linguagem da arte, mas a mesma não ficará restrita apenas a ela mesma. Um professor pedagogo, de educação física ou até mesmo de ensino religioso poderia trabalhar com a música na sala de aula, mas qual seria o preparo para trabalhar com intencionalidade pedagógica o texto não nos deixa claro. A música no texto aparece mais como uma ferramenta pedagógica do que como uma disciplina complexa, que vimos que ela é nas discussões que trouxemos no trabalho. Os questionamentos, dúvidas e análises que fizemos até aqui sobre legislação, documentação e conceitos do que seria a música e como a mesma vem sendo trabalhada nas escolas, serviram como maneira de melhor conhecermos o cenário musical tanto no mundo quanto em sua trajetória no meio escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino de Artes.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, R. A formação de Professores de Artes. In - BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de Artes.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, I. **Musicality and the human capacity for culture.** Music and Scientiae, Ohio, special number, p.127-143, 2008.

FONTERRADA, M. T. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GOMES, K.B. NOGUEIRA, S. M. **A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: Avaliação de Políticas públicas e educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2003.

INEP. **Perguntas Frequentes.** Brasília: CNPq, 2015. Disponível em: Acesso em 17 de outubro de 2016.

MAGALHÃES, A. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). I**nquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2000.

PENNA, M. Música na Escola: Analisando a proposta dos PCN para o Ensino Fundamental. In: PENNA, M. É este o ensino de Arte que queremos? CCHLE, João Pessoa, 1999, cap.6, p.113-134.

RIBEIRO, H. **Arte e Música segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Porto Alegre: Biblioteca Digital, 2003. Disponível em: Acesso em 17 de outubro de 2016.

VOLPE, P. **Parâmetro Curricular nacional do Ensino de Artes:** um diálogo com os docentes. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

CAPÍTULO 20

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ATRAVÉS DE ESTÁGIO EM PROJETO SOCIAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Yndira Gabriela Fleitas Villarroel
Instituto Ciranda – Música e Cidadania
Cuiabá – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/3879642775431714

Rita de Cássia Domingues dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/1183331916028444

RESUMO: Este artigo trata do processo de formação dos professores de música atuantes no estado de Mato Grosso, provenientes do ensino formal e não-formal, sendo analisados os contextos de formação e atuação de dois estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso, os relatórios de Estágio Supervisionado de Educação Musical dos mesmos do ano 2019, e as entrevistas semiestruturadas à distância do ano 2020. O objetivo geral é compreender o processo de aprendizagem da docência na formação de professores de música. Os objetivos específicos são conhecer o desenvolvimento das habilidades necessárias ao educador/artista nestes contextos de ensino, formal e não-formal; e verificar diferenças e semelhanças presentes na formação do professor no ensino formal (Universidade Federal de Mato Grosso) e no ensino não-formal (Instituto Ciranda – Música e Cidadania). A metodologia foi constituída da análise do material acima mencionado, procurando revelar aspectos importantes da educação formal e não-formal junto à formação do educador musical. Conclui-se, após análise das informações obtidas, que o processo de aprendizagem da docência pode ser desenvolvido satisfatoriamente tanto em espaços formais como não-formais, sendo visível que o envolvimento dos licenciandos enquanto estagiários em projeto social contribuiu para uma formação mais qualificada, além da relação direta entre o apreendido no ambiente não-formal da perspectiva do aluno, e o apreendido durante a formação formal acadêmica como futuro profissional. Realizar estágio em projeto social exigiu também a observância de uma série de atitudes e valores, que também se fazem necessários para o futuro docente no âmbito profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de docência, ensino formal e não-formal, estágio.

TEACHING LEARNING THROUGH THE INTERNSHIP IN SOCIAL PROJECT

ABSTRACT: This article approaches the training process of music teachers working in the state of Mato Grosso (Brazil), who received formal and non-formal education, considering and analyzing the training and performance contexts of two students in the Music Degree course at the Federal University of Mato Grosso, the Supervised Music Education Internship reports from the year of 2019, and the remotely semi-structured interviews from the year of 2020. The general objective is to understand the teaching learning process in the formation of music

teachers. The specific objectives are to know the development of the required skills for the educator/artist in these contexts of teaching, formal and non-formal; and verify differences and similarities present in the teacher's formal education (Federal University of Mato Grosso) and in non-formal education (Ciranda Institute - Music and Citizenship). The methodology was constituted by the analysis of the material indicated above, seeking to reveal important aspects of formal and non-formal education together with the formation of music educators. It is concluded, after analyzing the information obtained, that the teaching learning process can be developed satisfactorily in both formal and non-formal spaces, being visible how the involvement of undergraduate students as trainees in social projects contributed to a more qualified training, in addition to the direct relationship between what is learned in the non-formal environment from the student's perspective, and what is learned during formal academic training as a professional future. Performing an internship in a social project also required the observance of a series of attitudes and values, which are also necessary for the future teacher in the professional scope.
KEYWORDS: Teaching learning, formal and non-formal education, internship.

1 | INTRODUÇÃO

No estado de Mato Grosso as pessoas que desejam ser professores de música, de uma forma geral, encontram poucas opções para desenvolver a aprendizagem da docência no âmbito da Educação Musical. Em relação ao sistema formal, a única faculdade pública com curso de Licenciatura em Música que temos é a Universidade Federal de Mato Grosso.[1] Quanto à educação não-formal, temos alguns projetos por todo o estado, porém no momento o mais bem estruturado e com maior alcance é oferecido pelo Instituto Ciranda – Música e Cidadania[2]. No artigo *Educação formal, não-formal e informal,* Podestá e Berg apresentam:

> *Educação formal:* sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos, as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional. *Educação não-formal:* qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possuem objetivos de aprendizagem (PODESTÁ; BERG, 2018, p. 2).

Existe um sistema de parceria entre a UFMT e o ICMC já que, por um lado, este último oferece um conjunto de aulas gratuitas, instrumentos através de termos de empréstimo, *master classes*, viagens para intercâmbios e demais atividades artísticas que enriquecem o conhecimento obtido na sala de aula, bem como o ensino musical que é oferecido durante a experiência dentro do instituto; e por outro lado, encontra-se a UFMT, casa de estudos

1 A partir daqui, todas as vezes que nos referirmos à Universidade Federal de Mato Grosso usaremos a sua sigla, UFMT.

2 A partir daqui, todas as vezes que nos referirmos ao Instituto Ciranda – Música e Cidadania usaremos a sua sigla, ICMC.

reconhecida nacionalmente, que necessita de corpo discente, que deve ter uma série de conhecimentos fundamentais e prévios de música para o ingresso e posteriormente progresso no bacharel ou na licenciatura.

Da perspectiva das duas coordenações pedagógicas, do curso de Licenciatura em Música da UFMT e do ICMC, nesta comunicação pretendemos apresentar uma etapa da aprendizagem da docência de dois estagiários da Licenciatura em Música da UFMT que também foram alunos e posteriormente monitores no ICMC. Para tanto, faremos uma breve apresentação do ICMC e do funcionamento do Estágio D na Licenciatura em Música da UFMT, apontaremos alguns embasamentos teóricos destas duas instâncias formativas, e em seguida, discutiremos a aprendizagem da docência destes estudantes/professores de Música.

2 I INSTITUTO CIRANDA – MÚSICA E CIDADANIA

O ICMC se caracteriza como uma Organização Não Governamental, criada pelo maestro Leandro Carvalho aos 13 de fevereiro de 2003, com caráter de projeto social, que atua ensinando música no Estado de Mato Grosso. Atualmente quem preside esta organização é o maestro Murilo Alves[3], sendo que na sua estrutura possui diretoria, serviço de Assistência Social, e equipe pedagógica (coordenação, professores e monitores), tendo atualmente seis polos ativos que levam o nome das localidades onde estão inseridos: 1º *Cuiabá* (Sede), 2º *Poconé* (em parceria com o SESC), 3º *Rondonópolis*, 4º *Chapada dos Guimarães*, 5º *Água Fria* e 6º *João Carro*. Até o final do 2019 existiam mais duas frentes em parceria com a Unimed[4] em Cuiabá. O ICMC pertence ao chamado terceiro setor, que são espaços não-formais ou alternativos, onde é possível o desenvolvimento profissional dos futuros docentes musicais (OLIVEIRA, 2003, p. 95). Esta ONG mato-grossense inspira-se nos princípios do projeto musical de ensino venezuelano *El Sistema*[5], dedicando grande parte do seu trabalho às práticas coletivas em todos os níveis.

Este instituto desenvolve uma metodologia híbrida em relação aos métodos para os estudos das práticas das técnicas instrumentais e a compreensão dos conceitos musicais, sendo esta sistematizada dentro de seis pilares básicos de teoria musical. A parte dos conceitos de teoria musical foi idealizada pelo atual presidente Murilo Alves, e os exercícios práticos dos instrumentos foram organizados pelo professor responsável

3 Murilo Alves é licenciado em Educação Artística/Música, mestre em Estudos de Cultura Contemporânea, e bacharelando em Regência pela UFMT. Estudou regência com Flávia Vieira, Erica Hindrikson, Roberto Tibiriçá, Daisuke Soga, Isaac Karabtchevsky e Osvaldo Ferreira, e no programa *The Conductor Institute* com Harold Farberman e Eduardo Navega.

4 A Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (Unimed) é um sistema de cooperativas médicas do Brasil, atuando como operador de planos de saúde. O convênio entre o ICMC e a Unimed foi através do PróUnim (programa de ação social da Unimed), disponibilizando aulas de música dentro da sede principal da Unimed, e serviço de musicoterapia no lar de cuidados do programa. Ambas ações em Cuiabá.

5 *EL SISTEMA* é um modelo didático musical, criado na Venezuela por José Antonio Abreu em 1975. É um sistema de educação musical público e gratuito, para crianças e jovens adultos provenientes de diversos estratos sociais.

de cada instrumento e pela Coordenação Pedagógica. Atualmente, o ICMC desenvolve processos educativos em práticas sociais, que se referem às diferentes interações entre os indivíduos e os ambientes onde se desenvolvem. Conforme Oliveira et al. (2014, p. 33) as práticas sociais "desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas". Nestes contextos, além do fazer musical, também se apreendem outros aspectos, como valores e atitudes (DE ARRUDA; LEME, 2016, p. 986). Pode-se dizer que o ICMC se baseia no ensino construtivista de Vygotsky, onde o conhecimento pode ser ampliado devido às relações ou interações sociais, seja na escola ou em outros lugares, onde o processo de ensino-aprendizagem esteja presente (CAMPOS et al., 2016, p. 176). Nesta abordagem, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que "se refere ao espaço/período em que a aprendizagem acontece, com base em dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial" (CAMPOS et al., 2016, p. 178), o professor assume certas posições como mediador. O ICMC preza pelo processo de construção da aprendizagem dos alunos, sendo que a equipe de professores e monitores atua como mediadores, incentivando o desenvolvimento real e potencial dos alunos.

Ao longo destes anos, muitos dos estudantes oriundos do ICMC mostraram resultados satisfatórios tanto na área da performance como no ensino. Neste sentido, a profissionalização docente é estruturada "na articulação entre os saberes docentes e na busca pelo reconhecimento social dos indivíduos em seus contextos" (ABREU, 2010, p. 7). Este Instituto também proporciona a valorização destes alunos no seio da sociedade mato-grossense, através de atuação tanto em ações pedagógico-musicais de cunho social, como também por promover inúmeras apresentações artísticas em vários espaços nobres da cidade, como o Teatro do Cerrado Zulmira Canavarros[6].

3 | ESTÁGIO D DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFMT

Os estudiosos de Educação atribuem ao Estágio Supervisionado uma posição de destaque por nele serem abordadas as disciplinas que constituem o núcleo pedagógico dos cursos de licenciatura. Esta confluência deste tipo de conteúdo, permeada pela integração do saber com o fazer, que se lhe permite construir a aprendizagem da docência bem como, de acordo com Pelozo (2007, p. 1-6), incrementar o processo dialético de seu desenvolvimento da práxis pedagógica e da reflexão crítica. Conforme Santos e Silva (2016, p. 2), o Estágio Supervisionado "é uma das etapas dentro do processo de formação do aluno, configurando-se em um ato educacional que objetiva, dentro de um ambiente de trabalho produtivo, estabelecer uma constante relação entre as ações realizadas na

6 O Teatro Zulmira Canavarros foi inaugurado em 22 de dezembro de 2014 na cidade de Cuiabá, recebe grande número de eventos, com ênfase em espetáculos de arte e entretenimento.

academia com a realidade do trabalho".

Oliveira (2007), discorrendo sobre o Estágio Supervisionado e a formação docente, afirma que este é um dos momentos mais importantes na formação inicial devido a confluência entre teoria e prática que ocorrem nesta disciplina. Azevedo, neste sentido, pontua: "A ação pedagógica do estagiário se desenvolve na sua relação com o contexto formativo e interativo do estágio e na sua mobilização de saberes para a sua ação pedagógica" (apud Oliveira, 2007, p. 18). O objetivo do Estágio Supervisionado em Educação Musical D[7] é a construção de projeto didático-pedagógico, na área de Educação Musical, em espaços alternativos. Para Correa, Daneres e Lopardo:

> As práticas musicais em espaços alternativos de formação que possibilitem aos alunos expandir seus conhecimentos como músicos e educadores são fundamentais para a formação integral destes futuros docentes, pois a experiência prática aliada ao conhecimento pedagógico contribui para a construção da docência em música desde uma perspectiva abrangente e inclusiva (2019, p. 3).

Neste estágio, o aluno deve ter atuação direta no desenvolvimento do projeto e este deve ser apresentado acompanhado de análise, reflexão e discussão crítica da proposta educativa em questão. Sua carga horária é de 12O horas, distribuídas em 70 horas de estudos teóricos e troca de experiências em grupo, e 50 horas de estágio. O portfólio é usado, na área de estágio da UFMT, como uma proposta de registro e avaliação na prática de ensino para desenvolver o senso crítico, característica do professor reflexivo[8].

4 | EMBASAMENTO TEÓRICO DAS DUAS INSTÂNCIAS FORMADORAS

Desde 2018 o ICMC e a UFMT trabalham em parceria, através do cumprimento do conteúdo programático da UFMT pelo(a) estagiário(a) da Licenciatura em Música, e no ano de 2019, o ICMC recebeu alguns estudantes da UFMT para executar as práticas do Estágio Supervisionado em Educação Musical D do curso de Licenciatura em Música. Segundo Tardif (2005, p. 62-63), existem certos saberes que os docentes adquirem ao longo da vida, em todos os cenários possíveis de socialização.

---

7 Atualmente estamos num período de transição e temos dois Projetos Pedagógicos vigentes na licenciatura em Música da UFTM: o de 2009, que comporta este referido estágio, e o de 2019, que apresenta nova configuração de estágio.

8 Para mais informações vide: GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina S. O portfólio como uma proposta de documentação, registro, e avaliação na prática de ensino em música. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Org). *Práticas de ensinar música*: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e a secundária, os estudos post-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, as experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1: Os saberes dos professores

Fonte: Saberes docentes e formação profissional – M. Tardif (2005, p. 63)

No quadro anterior, observa-se como os profissionais da docência nutrem seus conhecimentos durante o processo de crescimento deles mesmos como indíviduos nos diversos ambientes que se desenvolvem, podendo estabelecer certa relação com os quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget[9], sensório motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Surgem assim as bases cognitivas destes indivíduos, as quais se modificam ao longo da fase adulta, sendo transformadas em saberes. Por isto, apresentamos não apenas informações de suas atuações no estágio, mas também dados de suas relações com a música anteriores a esta vivência, os quais refletem as diferenças e semelhanças existentes em ambos ambientes de ensino-aprendizagem, e que convergem no desenvolvimento da docência do aluno.

Uma diferença é a respeito do instrumental, o ICMC fornece instrumentos em sua maioria, principalmente aqueles de alto custo, já a UFMT carece de um sistema de empréstimos e não possui todos os instrumentos. A formação de orquestra sinfônica presente em ambas instituições, mostra a semelhança existente, mantendo comunicação e solicitando músicos e/ou instrumentos segundo as necessidades. Atualmente, a UFMT possui várias formações de orquestra, assim como outros grupos e projetos, segundo os diversos naipes. O ICMC oferece formações em grupos coletivos em todos os níveis, onde além do conhecimento pedagógico adaptado para cada nível, os alunos conseguem ter proximidade com artistas brasileiros reconhecidos (Ivan Lins, Mônica Salmaso, Nelson Ayres, entre outros), aspecto diferencial entre ambas instituições. Além disso, é na prática

9 Vários teóricos da Educação Musical se baseiam em Piaget para erigir seus conceitos e pesquisas, como Delalande, Swanwick etc.

em conjunto, onde o desenvolvimento da musicalidade pode ser mais bem percebido, e que favorece também a conduta profissional e a concentração de cada um dos membros.

Paynter acredita que o ensino de música tem vários objetivos, como desenvolver a percepção, ativar a sensibilidade, incitar à criação e à prática musical do grupo (FONTERRADA, 2008, p. 186). Outro teórico que realizou propostas baseadas em práticas em conjunto foi Boris Porena, reforçando que a educação musical deveria oferecer um conjunto de opções para os estudantes como orquestra, canto, e aprendizagem de vários instrumentos (FONTERRADA, 2008, p. 191). Borena e Paynter, junto com outros teóricos pertencentes à segunda geração, colocam como base a prática grupal, funcionando como uma rede simultânea, e não vertical e individual através do ensino tradicional arraigado nos antigos padrões dos conservatórios, e embora o ICMC tenha influência dos preceitos de educadores musicais de ambas linhas -primeira e segunda geração-, este instituto mantém o foco principal no ensino coletivo.

A forma de aprender possui um papel fundamental dentro dos contextos educativos, e Zabala (1998, p. 42-46) elaborou três tipologias de aprendizagem. A primeira, dos conteúdos conceituais, está relacionada com o processo de aprendizagem musical como um todo, podendo dizer que tudo em música provem de uma relação e/ou correlação; a segunda, dos conteúdos procedimentais, envolve atividades práticas como ler, escrever, observar, classificar; e a terceira, dos conteúdos atitudinais, está relacionada a valores, atitudes e normas. A ideia fundamental das tipologias é conseguir que o professor perceba o processo de aprendizagem como um só, evitando a fragmentação do aprendizado do aluno. No ensino musical os alunos aprendem de diversas formas, realizando ações cognitivas, que abarcam os conteúdos conceituais; motoras, englobando os conteúdos procedimentais (tocar o instrumento, ler a partitura, cantar, bater as palmas, etc.); e atitudinais, reforçando ou semeando valores, melhorando ou adoptando atitudes, e cumprindo normas estabelecidas neste ambiente.

Outro embasamento teórico, que mostra a semelhança presente nas duas instâncias formativas é a concepção de inteligências múltiplas desenvolvida por Gardner. Segundo este autor, inteligência é “um potencial biopsicológico para processar informações que podem ser ativadas num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que são de valor de uma cultura” (apud DA SILVA, 2016, p. 110). Gardner estabelece assim as tipologias das Inteligências Múltiplas como: lógico-matemática, linguística, naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésico, musical e existencialista (DA SILVA, 2016, p. 111-112). No ICMC, os alunos podem desenvolver muitas delas, além da inteligência musical, há outras fundamentais neste processo. A inteligência naturalista é reforçada no ICMC, mediante a visita anual dos alunos e professores ao pantanal mato-grossense, explorando por alguns dias certas áreas e gravando o som emitido por aves e outros animais, para transcrever estes sons numa grafia tradicional ou contemporânea; a interpessoal é uma das mais evidentes no processo pedagógico tanto da UFTM como do

ICMC, já que nas práticas coletivas, os alunos estão em interrelação contínua e constante; e por último, a intrapessoal é reforçada através dos sentimentos e vivências que o fazer musical possibilita. Além disto, “a Teoria das Inteligências Múltiplas, na medida em que desconstrói o conceito de Inteligência, propõe aos educadores que reformulem as formas de ensino e aprimoramento de todas essas inteligências” (ALMEIDA et al., 2017, p. 100). Sendo assim, o professor cumpre um papel fundamental no desenvolvimento das inteligências presentes com maior proporção no aluno, já que ao identificá-las, pode direcioná-lo adequadamente. O processo torna-se mais atrativo e consegue quebrar antigos paradigmas a respeito da inteligência e delimitação de adquirir somente certas habilidades no estudo musical.

5 | APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS DOIS ESTAGIÁRIOS

Selecionamos para análise neste texto o processo de aprendizagem de docência de dois alunos da UFMT, e a seguir apresentamos um breve perfil deles, usando nome de pedras preciosas para preservar o anonimato. Também serão analisadas as informações ministradas pelos dois estagiários nas entrevistas semiestruturadas à distância, citando algumas das transcrições, e pontuando os detalhes relacionados às turmas e aos objetivos do estágio, segundo os relatórios do Estágio Supervisionado D.

Rubi iniciou os estudos musicais no saxofone tenor aos 12 anos na igreja, continuando as práticas no ICMC, migrando aos 15 anos para o fagote, tornando-se a principal fagotista do Estado de Mato Grosso e professora deste instrumento. O estágio feito por Rubi foi realizado em duas classes dentro da Sede do ICMC no Bairro Boa Esperança, Cuiabá. As turmas da classe de fagote eram compostas por adolescentes e adultos entre 15 e 20 anos, e tinham como objetivo a consolidação da técnica do instrumento para desenvolver a prática de música de câmara (nível II até o V), com duração semanal de 2 ou 3 horas; e as turmas da classe de Musicalização Infantil eram compostas por crianças entre 7 e 10 anos com duração semanal de 1 hora e meia cada uma turma, sendo no total 4 turmas (musicalização com flauta doce e canto coral de nível I), tendo como base teórica do plano de estágio os 5 alicerces do sistema C(L)A(S)P de K. Swanwick, conhecido no Brasil como modelo TECLA. Cada sigla deste modelo possui um significado específico, relacionando C com composição, A com apreciação musical, P com performance, e tendo como mediadores as letras L e S, relacionando L como estudos acadêmicos (*literatura estudies*) e S como habilidades adquiridas (*skills*)**.** Este modelo “reúne em uma estrutura simples que anteriormente poderia ter sido desconectada e fragmentada” (SWANWICK, 2003, p. 50). Igualmente, Zircônia, iniciou os estudos de música no saxofone na igreja aos 11 anos, continuando no ICMC, porém, interessou-se pelo oboé aos 15 anos, sendo atualmente o principal oboísta e professor atuante deste instrumento no Estado de Mato Grosso. Zircônia realizou o estágio em duas frentes do ICMC, uma delas dentro da Sede administrativa da Unimed (centro de Cuiabá) na classe de sopros com duração semanal de

1 hora e meia para cada turma (2 turmas no total, com alunos de nível I, II e III); e a outra, na Sede do ICMC na classe de saxofone (nível I até o VI), com duração de 1 hora para cada turma (6 turmas no total). Não existe faixa etária definida para os alunos do polo da Unimed, porém, para os alunos da Sede é entre 8 e 18 anos. O objetivo geral do estágio foi desenvolver aspectos técnicos dos instrumentos e a percepção musical.

O foco principal do curso de Licenciatura em Música da UFMT é a formação de educadores musicais integrais, e um dos objetivos do ICMC é prover os conhecimentos basilares para a formação no instrumento escolhido, podendo se destacar e formar parte de uma monitoria num futuro, como foi o caso de Rubi e Zircônia, e finalmente assumir classes como profissionais. Formar-se "é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros" (JOSSO, 2004, p. 39). Com a finalidade de se tornarem profissionais da música, estes dois jovens prosseguiram seus estudos acadêmicos na UFMT, e após realizarem os estágios respectivos, incrementaram sua aprendizagem da docência, identificando ideias comuns entre a formação formal adquirida durante o curso na UFMT, e como pode ser colocada na prática em aulas no ensino não-formal, como em projetos sociais. Zircônia comenta**:**

> Mediante as atividades realizadas, essa experiência nas aulas em projeto, contribuiu para a minha formação acadêmica por meio do enriquecimento da minha concepção de como devem ser as aulas neste âmbito, desde o preparo das aulas, com um planejamento embasado e com objetivos a curto e longo prazo, com um plano estruturado e flexível, que compreenda esses objetivos por meio de atividades de execução, apreciação e composição. Fazendo-se perceber que a formação e experiência que se adquire ao longo das disciplinas e outros estágios realizados ao longo da graduação são uma base sustentável para a realização deste estágio, porém devem ser adaptadas quanto às especificidades encontradas em cada projeto e exigida por cada orientador.

Zircônia contou com as ferramentas necessárias para realizar o estágio D dentro das diferentes classes, encontrando-se com realidades diversas, e identificando algumas das tipologias das inteligências múltiplas. Para García (1995, p. 55), deve haver um constante "desenvolvimento profissional do professor", que ocorrerá, principalmente, quando o professor estiver na prática em sala de aula. Rubi afirma:

> As atividades realizadas no estágio estimulavam à memorização, lateralidade, concentração, psicomotricidade e articulação da língua além de desenvolver a respiração, leitura à primeira vista e percepção auditiva por meio da apreciação musical.

Isto se relaciona com o exposto por Zabala nas tipologias de aprendizagem, já que Rubi afirma que os alunos estiveram estimulados à memorização, desenvolvendo atividades cognitivas, ao aprendizado técnico (psicomotricidade e articulação da língua ao tocarem os instrumentos); e à percepção, relacionada à inteligência múltipla de música, sendo evidente alguns elementos do modelo TECLA. Rubi continua:

> Concluo que esse estágio contribuiu para a minha formação como professora e também na elaboração das minhas aulas bem como a forma de trabalhar as atividades de criação que é diferente da forma como eu pensava. Durante as orientações do professor José, aprendi que a criação na educação musical é diferente da criação no meio profissional pois o aluno ainda está em formação e pode não ter bagagem musical para a realização de improvisos, sendo assim a criação deve ser de forma consciente e é necessário que o professor estabeleça as figuras musicais, notas limitando aquilo que o aluno aprendeu na aula.

O comentário de Rubi evidencia a experimentação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. O processo de aprendizagem de ambos estagiários forma parte dos saberes adquiridos nos diferentes cenários ao logo do seu crescimento, inclusive antes das práticas formais para futuros trabalhos profissionais. Rubi relata:

> Considero o Instituto Ciranda como a base dos meus estudos musicais pois além de oferecer o caminho confiável do conhecimento musical, foi o suporte para as minhas práticas docentes. E foi no Projeto Ciranda que encontrei as ferramentas de que precisava para formar novos músicos para a banda.

Este relato evidencia que o conhecimento e os saberes podem ser acessados em todos os sistemas de ensino, sendo uma semelhança entre ambas instituições formativas. Rubi, conseguiu adquirir um pouco mais de experiência graças à possibilidade de realizar práticas antes da formação profissional, conseguindo minimizar algumas dificuldades. Assim também, Zircônia afirma:

> O início em projeto social me deu a base para conhecer os mecanismos envolvidos em projeto e conhecer o projeto como aluno antes, me ajudou enquanto professor a entender mais profundamente todos os caminhos do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o conhecimento adquirido durante o curso de Licenciatura na UFMT nas diferentes disciplinas de didática, metodologia e outras afins, dos candidatos a professores de música é colocado em prática ativamente nos diversos tipos de organizações; e que as práticas musicais e de estágio no ICMC aportam experiências significativas a este processo.

6 | CONSIDERAÇÕES

O ensino formal na UFMT capacita o professor de música para seu futuro desenvolvimento em diversos ambientes, como nas práticas de estágios, adquirindo ferramentas didáticas e teóricas para continuarem colocando em prática, porém, agora num cenário profissional.

O ICMC também auxilia nesta formação, possibilitando práticas musicais e de monitoria, inclusive antes dos jovens músicos ingressarem na graduação. Ambas instituições são importantes para o desenvolvimento dos futuros profissionais em música, cumprindo funções similares relacionadas à formação pessoal e profissional do indivíduo.

Segundo os teóricos apresentados, o processo de aprendizagem é constante e nunca deixa de desenvolver-se e/ou existir, fazendo-se necessário um olhar mais integral e menos fragmentado no ensino musical e consequentemente na aprendizagem, onde os saberes e conhecimentos adquiridos, sejam desenvolvidos através das diversas inteligências existentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. V. de. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*… Goiânia: ABEM, 2010. p. 1326-1334. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, Rodrigo; CRISPIM, Maria; DA SILVA, Dionísio; PEIXOTO, Sandra. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, Alagoas, v. 4, n. 2, p. 89-106, 2017.

ARRUDA, Murilo de; LEME, Ilza. Pesquisas em Educação Musical Humanizadora: refletindo sobre conceitos e metodologias. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. 5., 2016, São Carlos. *Anais*... São Carlos: CIAIQ, 2016, p. 981-990.

AZEVEDO, Maria. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso. Porto Alegre, 2007, 449 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS.

CAMPOS, Juliane; BACARJI, Keiko; DE SOUZA, Tatiana; PARREIRA, Vera. *Psicologia da Educação.* 1. ed. Batatais: Claretiano, 2016. 234 p. (Cadernos de referência).

CORREA, Cibele; DANERES, Mauricio; LOPARDO, Carla. Práticas musicais em espaços alternativos: trilhando caminhos de formação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUÇÃO EM MÚSICA. 29., 2019, Pelotas. *Anais*... Pelotas: ANPPOM, 2019, p. 1-8.

FONTERRADA, Marissa. *De trama e fios: um ensaio sobre música e educação*. Ed. 2. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 186-191.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1995. p. 55-58.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*: Londrina, v. 8, p. 93-99, 2003.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A agenda dos futuros professores das series iniciais: preocupações com as práticas em sala de aula. In: MONTEIRO, Filomena Maria Arruda (Org.). *Trabalho docente na educação básica:* contribuições formativas e investigativa em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

OLIVEIRA, Maria; SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Luiz; MONTRONE, Ainda; JOLY, Ilza. 2014. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M., & Souza, F. R. (Eds.), *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.* São Carlos: EDUFSCar.

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Ed. FAEF, Garças, v.10, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/apratestagiosuperv.pdf>. Acesso: 25 ago 2020.

PODESTÁ, Nathan; BERG, Silvia. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUÇÃO EM MÚSICA. 28., 2018, Manaus. *Anais*... Manaus: ANPPOM, 2018, p. 1-8.

SANTOS, Rita de C.D.; SILVA, Marcelo Alves. A formação de professores através da disciplina "Estágio supervisionado em educação musical C". In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM. 14., 2016, Cuiabá. *Anais*… Cuiabá: ABEM, 2016, p. 1-12.

SILVA, Luiz da. Teoria das inteligências múltiplas: conhecimento significativo para uma nova prática avaliativa. *Revista Internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la interacción y multiculturalidad*, Paraguai, v. 2, n.2, p. 106-119, mar./abr. 2016.

SWANWICK, Keith. *A basis for Music Education*. London: Taylor & Francis e-librery, 2003. p. 50.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. 5. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 62-63.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 42-46.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

H

I

L

M

N

P

T

V

W

ARTE E CULTURA:

Produção, Difusão e Reapropriação

2



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2021

ARTE E CULTURA:

Produção, Difusão e Reapropriação

2



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2021